

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
MESTRADO EM CONTABILIDADE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS

RENATA MENDES DE OLIVEIRA

PROBLEM BASED LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO:
DIAGNÓSTICO PARA A APLICABILIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

CURITIBA
2014

RENATA MENDES DE OLIVEIRA

PROBLEM BASED LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO:
DIAGNÓSTICO PARA A APLICABILIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre. Programa de Pós-graduação em Contabilidade – Área de Concentração Contabilidade e Finanças, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo

CURITIBA
2014

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. SISTEMA DE BIBLIOTECAS.
CATALOGAÇÃO NA FONTE

Oliveira, Renata Mendes de

Problem Based Learning como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná / Renata Mendes de Oliveira. - 2015.

163 f.

Orientadora: Marcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, do Setor de Ciências Sociais Aplicadas.

Defesa: Curitiba, 2015.

1. Contabilidade - Estudo e ensino. 2. Contabilidade – Universidades e faculdades. 3. Aprendizagem experimental. I. Espejo, Marcia Maria dos Santos Bortolucci. II. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-Graduação em Contabilidade. III. Título.

CDD 657.07

**"PROBLEM BASED LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO:
DIAGNÓSTICO PARA A APLICABILIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS
CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ"**

ESTA DISSERTAÇÃO FOI JULGADA ADEQUADA PARA A
OBTENÇÃO DO TÍTULO DE MESTRE EM CONTABILIDADE (ÁREA DE
CONCENTRAÇÃO: CONTABILIDADE E FINANÇAS), E APROVADA EM SUA
FORMA FINAL PELO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CONTABILIDADE
DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ.




PROF. DR. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO
COORDENADOR DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
CONTABILIDADE

APRESENTADA À COMISSÃO EXAMINADORA INTEGRADA
PELOS PROFESSORES:



PROF.ª DR.ª MÁRCIA MARIA DOS SANTOS BORTOLOCCI ESPEJO
PRESIDENTE



PROF. DR. ROMUALDO DOUGLAS COLAUTO
MEMBRO



PROF.ª DR.ª ADRIANA MARIA PROCÓPIO DE ARAUJO
MEMBRO

Aos meus pais, Maria Aparecida e Rene e meus avós maternos Divina e Francisco e paternos Nicema (*in memoriam*) e Antônio pelo apoio, amor e compreensão em todos os momentos da minha vida
Às minhas irmãs Rôsiâne e Kamilly por estarem sempre ao meu lado.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por conceder a benção de ter sido aprovada para o ingresso no curso de Mestrado, realização de mais um sonho, e pela vitória de concluir o mesmo. Agradeço ainda ao Senhor pelas provas e lutas, pois sem elas não seria possível alcançar meus objetivos.

À minha família, pelo apoio, pois mesmo distantes, sempre proferiram palavras de conforto que me ajudaram seguir nos momentos que pensava em desistir.

À minha orientadora, professora Doutora Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo, pelas orientações, conselhos e paciência durante todo o curso e em especial durante o desenvolvimento deste trabalho.

Aos professores Adriana Maria Procópio de Araújo e Romualdo Douglas Colauto por aceitarem participar das minhas bancas de qualificação e defesa deste trabalho, bem como pelas contribuições para o desenvolvimento do mesmo.

Aos professores Mestre Moisés Prates Silveira e Doutor Fábio Frezatti, pelos conselhos e conhecimentos passados durante a realização de estágios docente, nos quais tive a satisfação de acompanhá-los.

Aos professores Luciano Márcio Scherer, Ademir Clemente, Simone Bernardes Voese, Romualdo Douglas Colauto, Gerlando Augusto Sampaio Franco de Lima, Francisco Henrique Figueiredo de Castro Junior, Fábio Frezatti, Nachamma Sockalingam, Silvia Pereira de Castro Casa Nova, Reinaldo Guerreiro e Isabel Lourenço pelas contribuições durante a realização do curso de Mestrado em Contabilidade, que foram de grande valia para meu crescimento acadêmico e futuro profissional.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação Mestrado em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná, pelo companheirismo e incentivos que contribuíram para meu desempenho acadêmico e pessoal.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES pelo apoio financeiro no decorrer de todo o curso.

Agradeço ainda, à secretaria do PPG em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná pelo atendimento e esclarecimentos prestados.

Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.

Paulo Freire

RESUMO

Oliveira, R. M. (2014). *Problem Based Learning* como estratégia de ensino: diagnóstico para a aplicabilidade no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Nos últimos tempos várias mudanças foram percebidas no ensino contábil, cabendo a instituição de ensino e aos educadores ajudarem seus alunos no processo de adaptação, proporcionando um ambiente que permita o desenvolvimento das habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao bom desempenho das atividades requeridas ao profissional contábil. Para tanto, devem ser revistos os objetivos do curso, as práticas e métodos adotados pelos professores. Neste sentido, o presente estudo foi desenvolvido objetivando realizar um diagnóstico dos aspectos físicos e humanos, que precisam ser adaptados, para a possível aplicação do método *Problem Based Learning* (PBL) no curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Trata-se de um estudo do tipo exploratório-descritivo, com abordagem predominantemente qualitativa, realizado por meio de um estudo de caso. Como fonte de evidências foi verificado o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de Ciências Contábeis da UFPR, complementado com informações coletadas em entrevista realizada com o coordenador do curso. Por fim, visando verificar as práticas pedagógicas e métodos de ensino utilizados pelos professores da instituição, bem como evidenciar o conhecimento relacionado ao método PBL foram aplicados questionários aos professores e alunos do curso. No que se refere às práticas e métodos de ensino adotados, destaca-se a utilização de abordagens tradicionais, com a predominância do método de aulas expositivas. Quanto à análise do PPP, referente à estrutura física, percebe-se que o curso de Ciências Contábeis possui laboratórios que podem ser utilizados para pesquisa, e ainda existem uma variedade de opções em termos de livros e bases de dados para as pesquisas dos alunos. Quanto aos aspectos humanos, observou-se com os relatos da coordenação do curso, que os professores possuem um alto nível de capacitação. Além disso, com o diagnóstico realizado identificou-se que os professores e alunos reconhecem vantagens e mesmo necessidades de mudanças quanto à forma de ensino, por meio da adoção de abordagens mais ativas, como o PBL. Apesar disso, percebeu-se um certo receio na adoção de um novo método, relacionado, por parte dos professores, à questão da mudança de papéis e perda de poder, e por parte dos alunos, dificuldades relacionadas ao trabalho em grupo e quantidade de horas de estudo extraclasse. Conclui-se que apesar de algumas dificuldades o método PBL pode ser adotado no curso porque o mesmo possui as condições humanas e físicas necessárias ao método.

Palavras-chave: Diagnóstico. Práticas e métodos de ensino. Projeto Político Pedagógico. *Problem Based Learning*. Ensino.

ABSTRACT

Oliveira, R. M. (2014). *Problem Based Learning as a teaching strategy: diagnosis for the applicability in the course of Accounting Sciences, Federal University of Paraná*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Contabilidade, Universidade Federal do Paraná. Curitiba.

Recently, many changes have been noticed in the accountancy teaching making the Educational Institutions and educators help their learners throughout the adaptation process, thus creating an atmosphere that allows the development of skills, behaviour and knowledge needed for a good performance of the tasks required from the professional accountant. In order to do so, the course objectives, as well as the practice and methodology adopted by the tutors must be revised. Having all that in mind, the present paper was carried out aiming at diagnosing the human and physical aspects that should be adapted to enable the use of the *Problem Based Learning* (PBL) method in the course of Accountancy in the Federal University of Paraná (UFPR). This is an exploratory – descriptive study, with an approach mainly qualitative, performed through a case study. As a source of evidence the Political Pedagogical Project (PPP) of the course of Accountancy in UFPR was verified and the data was complemented with an interview of the coordinator of the above cited course. To sum up, with the objective of not only verifying the pedagogical practices and teaching methods used by the institution tutors, but also highlighting the knowledge regarding the PBL method, questionnaires were applied to both learners and tutors of the course. Concerning the practices and teaching methods in use one could pinpoint the traditional approaches with emphasis on lectures. With regards to the analysis of the PPP, referring to the infrastructure it could be perceived that the Accountancy course has labs which could be used for research, and a number of books and database to enrich learners' researches. As for the human aspects, it was observed from the commentaries of the course coordinator that all the tutors are highly qualified. Besides, from the diagnosis it was possible to identify that both tutors and learners recognize the advantages as well as the needs for implementing the changes to the teaching method by means of a more active approach, such as PBL. Despite all that, a certain fear by the tutors was perceived about the method change, especially because they are afraid of changing roles and losing power, and by the learners, who would have difficulties working in groups and dedicating more time to extra studies. The conclusion reached was that in spite of some trouble the PBL method should be implemented to the Accountancy course, as it holds the necessary human and physical conditions required by the method.

Key words: Diagnosis. Teaching practices and methods. Political Pedagogical Project. *Problem Based Learning*. Teaching

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 -	Componentes do processo didático e do processo de ensino	37
Figura 2 –	Diagrama do fluxo de implementação externa	58
Figura 3 –	Desenho de pesquisa	72

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Possíveis perguntas para elaboração do marco operacional	29
Quadro 2 –	Abordagens do processo de ensino-aprendizagem	38
Quadro 3 –	Métodos de ensino	45
Quadro 4 –	Etapas do método do arco de Charles Marquerez	49
Quadro 5 –	Vantagens/benefícios do PBL	54
Quadro 6 –	Desvantagens do PBL	55
Quadro 7 –	Os passos do PBL e os fundamentos do aprendizado	59
Quadro 8 –	Constructos, variáveis, técnicas de análise e referências	73
Quadro 9 –	Caráter teórico metodológico da pesquisa	76
Quadro 10 –	Matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da UFPR	88
Quadro 11 –	Periodização recomendada do curso de Ciências Contábeis da UFPR	89

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 –	Métodos utilizados para exposição dos conteúdos na percepção dos professores	94
Tabela 2 –	Principais métodos utilizados pelos professores na percepção dos alunos	94
Tabela 3 –	Validade dos métodos utilizados pelos professores	95
Tabela 4 –	Formas de avaliação utilizadas em sala de aula	96
Tabela 5 –	Formas de trabalho das atividades em sala de aula	96
Tabela 6 –	Desenvolvimento de trabalhos em grupos	97
Tabela 7 –	Métodos considerados inovadores	98
Tabela 8 –	Atitudes de maior relevância para o futuro profissional	100
Tabela 9 –	Habilidades de maior relevância para o futuro profissional	101
Tabela 10 –	Conhecimentos de maior relevância para o futuro profissional	102
Tabela 11 –	Formas de contato com o PBL	103
Tabela 12 –	Vantagens percebidas com a aplicação do PBL/abordagens ativas	104
Tabela 13 –	Dificuldades/desvantagens percebidas com a aplicação do PBL	105

LISTA DE SIGLAS

AECC	Accounting Education Change Commission
AICPA	American Institute of Certified Public Accountants
ARP	Aprendizagem Baseada em Recursos
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CFC	Conselho Federal de Contabilidade
CHA	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
FAMEMA	Faculdade de Medicina de Marília
FCEA	Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas
FEA	Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade
IES	Instituições de Ensino Superior
IFAC	International Federation of Accountants
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISAR/UNCTAD	Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PBL	Problem Based Learning
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
PPI	Projeto Pedagógico Institucional
PPP	Projeto Político Pedagógico
UEL	Universidade Estadual de Londrina
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
1.1 Problema de Pesquisa	19
1.2 Objetivos	23
1.3 Justificativa	23
1.4 Delimitação da Pesquisa	26
 2. REVISÃO DA LITERATURA	 27
2 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO SUPERIOR	27
2.1.1 Perspectivas Conceituais de Projeto Político Pedagógico	27
2.1.2 Componentes do Projeto Político Pedagógico.....	27
2.1.3 Práticas Pedagógicas no Ensino Superior	34
2.1.4 Abordagens Utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem	38
2.1.5 Métodos Adotados para o Ensino de Contabilidade	44
2.2 PROBLEM BASED LEARNING - PBL	47
2.2.1 O Método: Origem e Características Gerais	47
2.2.2 Vantagens e Desvantagens do PBL	54
2.2.3 O Processo de Implementação PBL	56
2.2.4 Construção do Problema na abordagem do PBL.....	60
2.2.5 Currículo baseado em PBL	63
2.2.6 Avaliação pelo Método PBL	65
2.2.7 O PBL no Ensino de Contabilidade	69
 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	 71
3.1 CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO	72
3.1.1 Desenho da Pesquisa	72
3.1.2 Constructos e Variáveis da Pesquisa	73
3.2 ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DA PESQUISA	75
3.2.1 Abordagem Metodológica	75
3.2.2 Delineamento e Categorização do Planejamento de Pesquisa	76
3.3 ABORDAGEM QUANTO ÀS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS	79
3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS	82
 4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS	 84
4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR	84
4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR	91
4.2.1 Perfil dos Respondentes	91
4.2.2 Métodos e Práticas de Ensino Adotados pelo Curso de Ciências Contábeis da UFPR	93
4.3 CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA O FUTURO PROFISSIONAL	99

4.4 PERCEPÇÃO DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS DO PROBLEM BASED LEARNING – PBL	102
4.5 DIAGNÓSTICO DA VIABILIDADE DE IMPLANTAÇÃO DO PBL NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR	
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	109
REFERÊNCIAS.....	113
APÊNDICES	129
ANEXOS	144

1 INTRODUÇÃO

Por vezes considera-se que a Contabilidade é ensinada de uma forma artificial, com práticas pedagógicas que enfatizam a resolução de problemas mecânicos, apresentados de forma bem estruturada e definida, com abordagens de aprendizagem orientadas para que os alunos cheguem às respostas tidas como “solução única”. Em consequência à adoção de abordagens mecanicistas não se consegue, muitas das vezes, evidenciar a riqueza e complexidade da vida organizacional. Com isso, os estudantes de Contabilidade acabam tendo uma visão distorcida sobre o trabalho contábil e suas carreiras, formando entendimentos ingênuos e equivocados dos méritos e limitações das informações contábeis no processo decisório (WILLIAM; WHITING; ADDLER, 2008).

Em um mundo onde os profissionais contábeis são requeridos para oferecerem um repertório extenso de serviços, é essencial ter a capacidade de lidar com uma variedade de situações. Diante deste cenário, cabe aos educadores ajudarem seus alunos no desenvolvimento das habilidades e atitudes necessárias para o bom desempenho de suas atividades (WILLIAMS; WHITING; ADLER, 2008).

Nos últimos anos, diversas autoridades apelaram para o desenvolvimento de uma gama mais ampla de habilidades necessárias aos diplomados em Contabilidade. Um exemplo é a *International Federation of Accountants* (IFAC) que apresentou algumas normas enfatizando o desenvolvimento de competências profissionais, que incluem não somente aspectos intelectuais, técnicos e as habilidades funcionais, mas também competências pessoais, habilidades interpessoais e de comunicação, bem como habilidades de gestão de negócios. Habilidades semelhantes foram enfatizadas pelo *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) por meio de diretrizes do ensino superior usadas para credenciar os programas australianos de contabilidade (STANLEY; MARSDEN, 2012).

No Brasil, a Resolução CNE/CES 10/2004, artigo 3º determina que os cursos de graduação em Ciências Contábeis devem preparar os futuros profissionais contábeis para que consigam desempenhar funções como compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional em diferentes modelos de organização, apresentarem domínio das

responsabilidades funcionais e revelar a capacidade crítico analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais.

Quanto às competências e habilidades dos profissionais contábeis, a CNE/CES 10/2004 destaca a necessidade de que estes saibam utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais, visão sistêmica e interdisciplinar, exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis e liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos.

Diante deste cenário de mudanças algumas pressões surgem para que a educação contábil se torne mais prática, criando uma situação desafiadora para os educadores que precisam permitir a formação técnica, facilitar o desenvolvimento de habilidade e competências, estimular discurso e reflexão sobre a prática e a profissão e ainda aumentar a conscientização sobre os contextos sociais de práticas contábeis, de modo que efeitos possam ser vistos na realidade (CULLEN; RICHARDSON; O'BRIEN, 2004).

Atualmente, a ideia de que os alunos precisam assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem é aceita em todo o mundo da educação. Diante deste cenário, o objetivo primordial de programas de contabilidade é ensinar aos alunos a aprenderem por conta própria, desenvolvendo habilidades e estratégias para ajudá-los a aprender ao longo de suas vidas, requerendo seres ativos no processo de aprendizagem e não apenas receptores passivos de informações (BRETON, 1999).

Observada a precariedade do ensino contábil, já em 1986, o relatório Belford, apresentado pela Associação Americana de Contabilidade, aconselhava experiências educacionais que obrigassem os estudantes a serem mais independentes, mais ativos e solucionadores de problemas (CALK; CARR, 2011). Ainda na concepção dos autores, com o passar do tempo a profissão contábil foi ganhando espaço, aumentando o número de pesquisas, levando à ênfase do pensamento crítico e das habilidades de comunicação.

Cottell Júnior (2010) realizou um estudo evidenciando as recomendações trazidas pela Comissão de Mudanças da Educação Contábil em 1990, onde afirmava que a educação contábil deveria concentrar-se no desenvolvimento de habilidades analíticas e capacidade para enfrentar os problemas não estruturados, destacando que essa mudança de objetivos de ensino exige mudança do acompanhamento pedagógico. Diante da necessidade apresentada pela comissão, Cottell Júnior (2010)

defende que o *Problem Based Learning* (PBL) ajuda a propiciar um ambiente de aprendizagem mais centrado no aluno do que no professor.

No PBL são utilizados problemas autênticos, não estruturados, oriundos do mundo real que servem como ponto de partida para o processo de aprendizagem, de forma ativa, centrada no aluno (TAN, 2003). Com isso, o aluno deixa de ser apenas ouvinte e passa a fazer parte do processo de construção do conhecimento.

Como abordado por Rosso e Taglieber (1992) os métodos ativos apresentam a necessidade de se ter a compreensão, através de uma formação teórica, psicológica e pedagógica, que leva então ao entendimento do ato pedagógico como uma prática social que demanda fundamentos científicos. Para os autores cabe ao professor não apenas o saber teórico-prático de como ensinar, devendo estes profissionais apresentarem-se solidariamente fundamentados nos conteúdos que serão ensinados.

Na concepção de Silberman (1996) para o entendimento do que se trata os métodos ativos é preciso compreender que o processo de aprendizagem não deve estar baseado em pontos como apenas ouvir, mas sim num conjunto que envolve ouvir, ver, questionar ou discutir, pois o que apenas é ouvido pode ser esquecido, mas com a soma de todos os elementos citados, se consegue aprender, desenvolvendo conhecimentos e habilidades.

Conforme uma observação realizada por Barbosa e Moura (2013) se a prática de ensino favorece o desenvolvimento, por parte dos alunos, das atividades de ouvir, perguntar, ver, discutir, fazer e ensinar, se tem o caminho para a aprendizagem ativa.

Além do PBL, existem outros métodos ativos de ensino, como problematização (BERBEL, 1998), trabalho em grupo (COGO, 2006), casos de ensino (ROESCH, 2007), jogos educacionais (WEINTRAUB; HAWLITSCHKE; JOÃO, 2011), simulações (MARTINS *et al.*, 2012), dentre outras.

Conforme Soares (2008), o método PBL surgiu no final dos anos 60 na *McMaster University Medical School*, no Canadá, difundindo-se posteriormente pelo mundo. Dentre os benefícios do PBL, tem-se o ensino que estimula o pensamento crítico, bem como o desenvolvimento de habilidades para a solução de problemas por parte dos participantes do processo de ensino e aprendizagem.

A aplicação de PBL na formação do profissional contábil ainda é pouco difundida e como apresentado por Berbel (1998), a metodologia é trabalhada principalmente por escolas da área de saúde. No Brasil, a autora apresenta que o PBL é utilizado nas escolas de Medicina e Enfermagem, dentre as quais se destaca a

Universidade Estadual Paulista (UNESP) no campus de Botucatu, a Faculdade de Medicina de Marília (FAMEMA) e a Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Pesquisas realizadas por Albanese e Mitchell (1993) e por Vernon e Blake (1993) constataram que o grau de instrução das abordagens baseadas em problemas foi igual ao percebido na utilização de abordagens tradicionais, quando da realização de testes convencionais de conhecimento. No entanto, alunos que estudaram usando PBL apresentaram melhores habilidades clínicas de resolução de problemas.

A adoção do PBL pode ser considerada como uma resposta à percepção dos professores de que os alunos devem sair do curso com muitos conceitos, mas pouca capacidade de utilizá-los e integrá-los com a prática cotidiana (BARROWS, 1996). Pesquisas sobre o PBL indicam que ele leva ao aumento das habilidades de pensamento crítico dos alunos, bem como da capacidade de autoaprendizagem direta e motivação para aprender (MILNE; MCCONNELL, 2001). Este pensamento vai de encontro ao apresentado por Hansen (2006) que recomendou em seu estudo o uso do PBL para educação contábil.

O mercado profissional contábil requer profissionais que possuam algumas habilidades, que vão além das competências técnicas requeridas pelo exame de qualificação (BLOUCH; ULRICH; MICHENZI, 2010). Além das habilidades e atitudes requeridas para a formação do profissional contábil, já mencionadas pela Resolução CNE/CES 10/2004, existem aquelas impostas pelo mercado de trabalho.

Preocupados em evidenciar o que era requerido pelo mercado de trabalho, alguns pesquisadores procuraram realizar estudos com profissionais que já estavam ativos. Cory e Huttenhoff (2011) investigaram junto à contadores norte-americanos, que atuavam em empresas privadas, quais as habilidades eram as mais importantes. Como resultado, foi identificado que o pensamento crítico, bom relacionamento, facilidade de trabalho em equipe e busca de informação de modo contínuo, boa comunicação escrita e oral, eram as habilidades mais importantes para o profissional contábil.

No Brasil, um estudo desenvolvido por Santos *et al.* (2011) constatou, ao avaliar instituições de ensino de Curitiba (PR), que o que era ofertado no processo de formação do profissional contábil, condizia com o que era demandado pelo mercado. Evidenciando ainda que as exigências das empresas se relacionavam com aspectos ligados à experiência, conhecimentos sobre Contabilidade e sobre as Normas Internacionais de Contabilidade, domínio de outros idiomas, dentre outros.

Uma pesquisa sobre a adoção do PBL no ensino da Contabilidade realizada por Johnstone e Biggs (1998) revelou que ensinar conhecimentos técnicos com a utilização de casos reais, por meio do PBL, permite que os alunos recolham informações dentro do contexto do caso estudado, que poderão ser lembradas e relacionadas futuramente com situações reais vivenciadas em suas atividades profissionais.

Diante do exposto, este estudo tem como foco a investigação sobre o PBL, destacando vantagens e desvantagens, bem como realizar um diagnóstico para identificar o que é necessário na implementação do método no curso de Ciências Contábeis de uma Universidade Federal localizada ao Sul do Brasil. Com isso, apresenta-se uma proposta que trata, dentre outros aspectos, sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP), com ênfase no currículo e nas Práticas Pedagógicas, visando alcançar os objetivos de formação dos estudantes de modo a atender as novas exigências impostas pelo mercado profissional e aos preceitos de uma aprendizagem ativa por intermédio do PBL.

1.1 Problema de pesquisa

Ao se trabalhar com o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Ciências Contábeis, assim como para qualquer outro curso, vários aspectos devem ser levados em consideração. Preparar o PPP de um curso, bem como conhecer as práticas adotadas, principalmente pelo corpo docente, é de fundamental importância para a obtenção do sucesso e desenvolvimento do curso.

Quando da elaboração do PPP, vários aspectos precisam ser levados em consideração, sendo o projeto a base que norteia o desenvolvimento de todos os fatores relacionados ao curso. Um projeto, como já definido por Marx (1980) é um resultado já existente na imaginação de quem trabalha, podendo-se dizer que com um projeto é apresentado o sonho, uma proposta ideal, utopias e desejos.

Para Gadotti (1994), projetar leva a tentativa de se romper o estado de conforto, buscando nova estabilidade em função da promessa contida no projeto que é melhor do que é feito no presente, considerando-se que o projeto não é algo que deva ser

construído e arquivado, mas sim algo que é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo.

Nessa perspectiva, quando tratado o PPP de uma instituição de ensino é importante buscar compreender todo o contexto envolvido, tanto internamente quanto externamente, vislumbrando aspectos como motivação do corpo docente, características sociais e culturais e necessidades apresentadas pelos discentes, assim como pelo mercado de trabalho.

Após definir-se o PPP e alinhá-lo às necessidades apresentadas pelos envolvidos, cabe então definir metodologias para que o que foi projetado possa ser bem executado. Nesse momento, cabe então contemplar qual a metodologia mais adequada, buscando a melhor prática para que então se consiga atingir os objetivos propostos pela instituição por intermédio do PPP.

Juntamente com PPP e a metodologia escolhida para o trabalho que envolve o processo de ensino e aprendizagem, surge ainda a necessidade da observação de como esses itens serão trabalhados com os estudantes. Isso, por sua vez, volta a consideração sobre procedimentos práticos que podem ser utilizados para que o conhecimento seja melhor apresentado e absorvido pelos envolvidos no processo de formação do conhecimento.

No processo de desenvolvimento de uma nova proposta pedagógica para o ensino da Contabilidade e com o intuito de preparar futuros profissionais mais capacitados para o atual mercado de trabalho, cabe a observação de alguns dos pressupostos apresentados por órgãos específicos que desenvolvem seus trabalhos considerando aspectos voltados não apenas para o conhecimento, como também para o desenvolvimento de habilidades necessárias para o bom desempenho profissional.

No trabalho desenvolvido por Lima (2012) são apresentados alguns dos órgãos que idealizam propostas curriculares básicas e complementares na formação contábil.

O primeiro órgão apresentado pela autora é o *Accounting Education Change Commission* (AECC), que em 1990 designa a necessidade de conhecimentos gerais, de contabilidade e auditoria, organizacionais e de negócios, ressaltando ainda a necessidade de habilidades intelectuais, interpessoais e de comunicação.

O *American Institute of Certified Public Accountants* (AICPA) propõe, em 1999, que o currículo do ensino contábil deve abarcar competências profissionais, de negócios, pessoais e conhecimentos sobre Tecnologia da Informação.

Em 2003, o *Intergovernmental Working Group of Experts on International Standards of Accounting and Reporting* (ISAR/UNCTAD) dividiu o conhecimento de contabilidade e assuntos afins, conhecimentos administrativos e organizacionais, conhecimentos gerais e conhecimentos sobre tecnologia da Informação. No que tange às habilidades requeridas, o órgão apresenta a necessidade de desenvolvimento intelectual, técnico e funcional, pessoal, interpessoal e de comunicação, organizacional e de gerenciamento de negócios.

Semelhante ao proposto pelo ISAR/UNCTAD, a *International Federation of Accountants* – IFAC (2003) destaca as mesmas necessidades em relação às habilidades e conhecimentos necessários para a formação do profissional contábil.

Por fim, Lima (2012) apresenta o proposto em 2009 pelo Conselho Federal de Contabilidade (CFC), que seguiu as diretrizes estabelecidas pela Resolução CNE/CES 10/2004, estabelecendo uma divisão em estudos de formação profissional, formação básica e conteúdos de formação teórico-prática, prevendo ainda a necessidade de conhecimentos relacionados à Tecnologia da Informação e o desenvolvimento de habilidades como visão sistêmica, liderança e ética.

Visando a qualidade e adaptação às normas tratadas por órgãos como os já citados e com o intuito de garantir que os alunos adquiram competências e não somente memorizem o conteúdo, bem como aprendam estratégias de atualizarem conhecimentos e habilidades garantindo o sucesso profissional, existe uma crescente pressão para a reforma e diferenciação dos programas de educação superior em contabilidade (WILKIN, 2014). Neste sentido, a necessidade de adoção de novos métodos e metodologias que melhor atendam às exigências apresentadas pelo mercado é cada vez mais presente.

Dentre os métodos existentes, o presente estudo busca analisar o PBL, que cada vez mais está sendo reconhecido como uma eficiente e eficaz abordagem no processo de inovação educacional, uma vez que desenvolve não somente mudanças de currículos, como também o entendimento do processo de ensino e aprendizagem em um nível mais filosófico. Como tratado por Wilkin (2014), o PBL visa promover níveis mais elevados de aprendizagem cognitiva, que se estende além do entendimento superficial.

O PBL é um sistema de aprendizado com *design* estratégico, que combina vários princípios educacionais complementares para a entrega de instrução, sendo especificamente destinado a otimizar os resultados educacionais do aluno centrado,

a participação colaborativa, contextual e integrada, o estudo autodirigido e a aprendizagem reflexiva (GWEE, 2009). O autor relata que o PBL representa uma grande mudança no paradigma educacional da dirigida pelo professor tradicional, onde a educação é centrada no professor, sendo sustentado por várias teorias educacionais, trabalhando com problemas que podem, frequentemente, ser encontrados na prática.

Feitas estas considerações surge então o seguinte questionamento: **Dadas as características, dos elementos físicos e humanos, apresentadas pelo curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná (UFPR), quais as adaptações necessárias para a aplicação do PBL como método de aprendizagem?**

Ao procurar evidenciar as características físicas e humanas do curso de Ciências Contábeis da UFPR, o presente estudo busca então realizar um diagnóstico da realidade apresentada pelo mesmo. Um diagnóstico é a observação atenta sobre a realidade, buscando identificar necessidades radicais, ou ainda o confronto entre a situação desejada para se chegar a tais necessidades (VASCONCELLOS, 2002).

Ainda conforme Vasconcellos (2002) diagnosticar é ir além da percepção, opinião ou descrição, problematizando a realidade, procurando apreender as contradições, de modo a superar por uma nova prática, sustentada por reflexão teórico-crítica.

Em um documento emitido pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal (2014), o diagnóstico tem como finalidade a identificação dos problemas relevantes da comunidade escolar, propiciando ainda a identificação de pontos fortes, elementos positivos da realidade que podem ser melhorados ou realocados para outros fins.

Conforme apresentam Dochy *et al.* (2003), as práticas educacionais têm sido criticadas por não desenvolverem pré-requisitos como permitir o conhecimento flexível e dominar as habilidade para aplicar tal conhecimento na resolução de problemas.

Assim, a questão apresentada por este estudo, pode ajudar na execução de um importante desafio para o atual sistema de ensino superior, em relação ao desenvolvimento e implementação de ações metodológicas que promovam nos alunos a habilidade de aplicar o conhecimento de forma eficiente. Desse modo, o estudo possibilita a identificação dos elementos necessários para reestruturação da

proposta do curso de Ciências Contábeis da UFPR, através do método PBL, para adequação às novas exigências mercadológicas e de ensino.

1.2 Objetivos

Objetivo Geral

Realizar um diagnóstico dos aspectos físicos e humanos que necessitam ser adaptados para aplicação do PBL no curso de Ciências Contábeis da UFPR.

Objetivos Específicos

- Identificar os elementos constitutivos do atual PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR;
- Verificar junto aos professores e aos alunos como se dão as práticas pedagógicas do curso de Ciências Contábeis da UFPR, evidenciando, dentre outros aspectos, os métodos adotados e as formas de avaliação; e
- Analisar conhecimentos, habilidades e atitudes que são priorizadas atualmente pela UFPR, relacionando com o que é exigido pelo mercado de trabalho e o necessário desenvolver na adoção do método do PBL.

1.3 Justificativa

As pesquisas em educação contábil abrangem muitos temas, incluindo estudos sobre a capacidade de aprendizagem, oportunidade de carreira e até mesmo sobre a forma de ensinar assuntos específicos, mas são poucos os trabalhos realizados sobre os métodos como tal (BRETON, 1999). Diante do exposto, o presente estudo busca

trabalhar os principais aspectos relacionados ao PPP e Práticas Pedagógicas sob a égide do método PBL, visando atender as necessidades de mudanças no contexto do processo de ensino e aprendizagem para uma formação mais ativa, atentando ao imposto pela legislação no que tange o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para a atuação no mercado profissional.

Um estudo desenvolvido por Frezatti *et al.* (2014) apresentou algumas das principais habilidades e atitudes desenvolvidas durante o trabalho utilizando o PBL. Dentre as principais habilidades, os autores citam a capacidade de solução de problemas, capacidade de análise crítica, capacidade de comunicação, estudos independentes, autoavaliação, desenvolvimento da criatividade e inovação e visão sistêmica.

No que se refere à questão das atitudes, Frezatti *et al.* (2014) destacam o desenvolvimento do comprometimento, da ética, da liderança, pró atividade, curiosidade, colaboração/cooperação e respeito pelas opiniões dos outros.

Dentre os motivos que leva a escolha de abordar o método PBL, está o fato de o mesmo apresentar algumas vantagens em relação aos métodos tradicionais. Além do desenvolvimento de habilidades, o PBL permite uma experiência de aprendizagem que é muito parecida com a forma da psicologia cognitiva, sugerindo que as pessoas adquirem conhecimentos com sucesso, de forma a retê-los e lembrá-los em momentos oportunos da prática (NORMAN; SCHMIDT, 1992). Complementando o exposto, Enemark e Kjaersdam (2009) afirmam que os estudantes retêm cerca de 10% do que leem e 20% do que ouvem. No entanto, quando são simulados sobre um problema, chegam a reter até 90% do que foi discutido. Assim, ao invés de focar na acumulação de conhecimento, o método PBL tem como objetivo ajudar os alunos a adquirirem hábitos que são essenciais na prática profissional (BRETON, 1999).

Muitos estudos são realizados evidenciando os benefícios do PBL em diversas ciências tais como, medicina (Barrows, 1996; Wood, 2003, Deelman e Hoebergs, 2009), empreendedorismo (Keng, 2004), gestão (Peterson, 2004), marketing (Klebb; Hamilton, 2007). Percebida a relevância da metodologia em outras áreas, é crescente também a realização de estudos na área contábil. Internacionalmente, pode-se citar trabalhos como os desenvolvidos por Milne e McConnell (2001), Calk e Car (2011). No âmbito nacional destacam-se as pesquisas realizadas por Soares (2008), Soares e Araújo (2008), Benjamin Junior e Nova (2012) e Frezatti e Silva (2012).

Pesquisas que abordaram O PBL no contexto do ensino das Ciências Contábeis no Brasil, evidenciaram experiências de aplicação do método em disciplinas isoladas. Como exemplos, tem-se o trabalho desenvolvido por Soares (2008) que abordou sobre a aplicação do PBL na disciplina de Contabilidade Introdutória II do Curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo, Unidade Ribeirão Preto e ainda o estudo realizado por Martins (2013) que evidenciou a adoção do PBL na disciplina de Controles Gerenciais da Universidade de São Paulo.

O estudo de Soares (2008) verificou a efetividade do método PBL no Curso de Ciências Contábeis da Universidade de São Paulo – Ribeirão Preto e constatou que a partir do momento que o aluno adere ao método, os mesmos ganham conhecimentos na área, adquirem capacidade para resolução de problema, melhorando a comunicação, desenvolvendo habilidade e adquirindo confiança.

No estudo desenvolvido por Martins (2013) o objetivo principal foi identificar a relação entre os elementos que compõem habilidades e atitudes avaliadas pelos discentes na disciplina de Controle Gerencial, ministrada na Universidade de São Paulo sob a lógica da metodologia do PBL. O estudo mostrou que ao promover a integração entre os alunos e empresas, com utilização dos problemas práticos e reais trazidos por eles, pode-se observar o ganho de destreza na resolução de problemas de ordem prática e profissional, fazendo com que os futuros profissionais sejam mais qualificados. O estudo foi realizado na disciplina Resolução de Problemas em Controle Gerencial e contou com a participação efetiva de 38 alunos.

Diferente dos trabalhos apresentados, a proposta de se estudar o PPP e suas Práticas Pedagógicas permite conhecer o processo de ensino utilizado pela instituição investigada, evidenciando os pontos fortes e fracos das atuais abordagens utilizadas e compará-las com o PBL, a fim de identificar possíveis melhorarias no processo de ensino-aprendizagem dos alunos.

Neste sentido, analisa-se a Universidade Federal do Paraná, buscando identificar elementos do projeto pedagógico, práticas, envolvendo principalmente a reformulação do planejamento curricular, adotados pela instituição, e com isso, evidenciar o que é necessário em termos de estrutura física e de pessoal para que a aplicação do PBL alcance os resultados percebidos em outros cursos que já utilizam o método.

Desenvolver uma proposta de implementação do PBL em um curso é algo complexo e ocorre de diferentes maneiras de uma instituição para outra, assim como

acontece em qualquer outra mudança curricular, o processo de transição necessita grandes esforços, tempo e criatividade (STANLEY; MARSDEN, 2012). Diante do exposto, este projeto pode ser considerado uma tentativa inicial de apoiar a instituição estudada, principalmente quando considerada a necessidade de mudanças do processo de ensino e aprendizagem.

1.4 Delimitação da pesquisa

Em decorrência do objetivo do presente estudo, são consideradas algumas delimitações com o intuito de direcionar as pesquisas e análises realizadas.

1 – Delimitação quanto à abordagem de ensino: O estudo enfatiza, dentre todas as estratégias adotadas no processo de ensino e aprendizagem, a abordagem *Problem Based Learning*, buscando evidenciar elementos relacionados ao PPP, bem como contemplando práticas e outros componentes humanos e físicos necessários para a sua condução no cotidiano escolar;

2 - Delimitação quanto à instituição de ensino superior: Por motivos ligados ao objetivo do estudo e considerando-se aspectos relacionados à obtenção de documentos e evidências necessárias, o estudo considerará apenas a Universidade Federal do Paraná, com o propósito de desenvolver o diagnóstico específico a instituição, atentando-se aos elementos necessários para aplicação do método *Problem Based Learning*.

2 REVISÃO DA LITERATURA

Nesta unidade é realizada uma revisão bibliográfica com o intuito de apresentar alguns conceitos e definições relacionadas aos principais aspectos que facilitam a compreensão, por parte do pesquisador e do leitor, acerca do assunto pesquisado.

No primeiro momento são abordados os principais aspectos do Projeto Político Pedagógico, bem como práticas pedagógicas e métodos de ensino aplicados à Contabilidade. No segundo momento são tratados os conceitos, características e aspectos gerais relacionados ao *Problem Based Learning*, tema principal do estudo.

2.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO PARA O ENSINO SUPERIOR

2.1.1 Perspectivas Conceituais de Projeto Político Pedagógico

A sociedade atual vive em um contexto de grandes transformações, tanto em aspectos sociais, quanto econômicos ou políticos, surgindo a necessidade de evolução por parte dos indivíduos. Diante deste cenário, surge a escola no seu papel de preparar os cidadãos, tornando-os capazes de utilizar conhecimentos aprendidos para solução dos problemas gerados no cotidiano. Para que a escola consiga desempenhar seu papel de modo eficiente, faz-se necessária a elaboração de uma proposta que consiga abarcar todos os componentes para formação de um cidadão consciente, sendo o caminho para isso a elaboração do PPP.

Seguindo o conceito etimológico apresentado por Veiga (2002), a palavra projeto é originária no latim *projectu*, cujo significado é lançar para diante, plano, intento, desígnio. Para a autora, ao se construir um projeto dentro de uma instituição de ensino, mostra-se a intenção do que se quer fazer, realizar, inventando um futuro diferente do que ocorre no presente.

Para Gadotti (1994) o projetar é arriscar-se, deixando o estado de conforto e levando a um período de instabilidade em detrimento de promessas apresentadas de

um futuro melhor, sendo o projeto educativo tomado como uma promessa frente a determinadas rupturas.

Ainda considerando-se o sentido etimológico, o termo Pedagógico é originado do grego *paidéia*, que significa educação, ensino, método de ensino (RÊGO, 2009). Em termos de aplicação o PPP apresenta aspectos pedagógicos que possibilitam a efetivação da intencionalidade da escolar em formar cidadãos participativos, responsáveis, compromissados, criativos e críticos (ANDRE, 2001).

Considera-se que o PPP apresenta aspectos políticos, termo que se deriva do grego *politikos*, que remete a designação de homens que nasceram em uma cidade livre e com igualdade. Na prática, o PPP é tido como político por ser feito com o compromisso de formar cidadãos para um tipo de sociedade (ANDRE, 2001).

Para Vasconcellos (2002), o PPP é o plano global da instituição, podendo ser compreendido como a sistematização de um processo de Planejamento Participativo que define claramente o tipo de ação educativa que se pretende realizar, funcionando como um instrumento para intervenção e mudança da realidade.

Na concepção de Sanches (2007), o PPP de um curso é a sua identidade, apresentando as concepções e finalidades que norteiam as atividades e programas de aprendizagem a serem desenvolvidos no ambiente escolar, que deve ser feito de forma coletiva, permitindo a integração e articulação entre o ensino, pesquisa e extensão. Para Rêgo (2009) o PPP é um instrumento construído de modo coletivo que serve para nortear as ações que levam a viver um presente, almejando um futuro melhor para todos, projeto por meio do qual um sonho coletivo é transformado em ação.

Elaborar um PPP não pode ser considerado algo burocrático necessário à satisfação de uma exigência legal, devendo dar um novo significado, novos horizontes à instituição, uma vez que o mesmo deve estar construído em decorrência das necessidades de estruturar propostas que norteiem as práticas educacionais.

No processo de construção de um PPP observa-se a existência de dois momentos: o de concepção, onde é preciso mais do que percepções sobre as relações existentes entre o fazer pedagógico, envolvendo questões sociais amplas, como relações de mútua interdependência e o de execução, que é o momento de operação, onde existe a concretização das ações, onde os indivíduos assumem as atividades que serão desenvolvidas na prática (SANCHES, 2007).

No momento de elaboração de um PPP, Gadotti (1994) aponta alguns componentes como sendo de grande importância para a obtenção de sucesso do projeto, tais como adesão voluntária e consciente ao projeto, bom suporte institucional e financeiro, controle, acompanhamento e avaliação do projeto, credibilidade, bom referencial teórico, dentre outros aspectos.

Assim, para que a construção do PPP seja possível, Veiga (2004) considera que não existe a necessidade de se convencer os professores, a equipe e os funcionários a trabalharem mais, mas sim é preciso propiciar situações que lhes permitam aprender a pensar e realizar o fazer pedagógico de forma coerente.

Na concepção de Vasconcellos (2002), o PPP é constituído basicamente por três itens, (a) Marco Referencial, que abarca a busca de um posicionamento quanto aos aspectos políticos e pedagógicos, (b) Diagnóstico que mostra a busca das necessidades que partem da análise da realidade e/ou juízo sobre o atual e real cenário da instituição e, por fim (c) Programação que remete à questões relacionadas às propostas de ação.

Ainda conforme Vasconcellos (2002), o Marco Referencial é composto por três partes: o Marco Situacional que representa a visão do grupo que planeja sobre a realidade geral, considerando aspectos positivos e negativos, o Marco Filosófico que corresponde à direção, ao horizonte maior e ao ideal geral da instituição e ainda o Marco Operativo que expressa o ideal específico da instituição, apresentando os critérios de ação para aspectos relevantes da instituição, considerando-se a Dimensão Pedagógica, Dimensão Comunitária e Dimensão Administrativa. O Quadro 1 apresenta alguns dos pontos relevantes das dimensões apresentadas pelo Marco Operativo.

A) Dimensão Pedagógica	B) Dimensão Comunitária	C) Dimensão Administrativa
Como desejamos	Como desejamos	Como desejamos
1. O processo de planejamento? 2. O currículo? 3. Os objetivos? 4. Os conteúdos? 5. A metodologia? 6. A avaliação? 7. A disciplina? A Relação do professor-aluno? 8. Nossa relação com o vestibular? Como nos posicionamos frente aos exames e concursos?	1. Os relacionamentos na escola? 2. O professor? 3. O relacionamento com a família? 4. O relacionamento com a comunidade? 5. A participação e organização dos alunos? 6. As atividades esportivas e culturais? 7. A orientação vocacional?	1. A estrutura e organização da escola? 2. Os dirigentes (Direção e equipe técnica)? 3. Os serviços (Secretaria, limpeza, mecanografia, audiovisuais, etc.)? 4. As formas de participação dos trabalhadores? 5. As condições objetivas de trabalho? 6. A obtenção e

9. O espaço de trabalho coletivo constante (reuniões pedagógicas semanais)? 10. O ensino fundamental em nosso município?	8. O relacionamento com os meios de comunicação social?	gerenciamento dos recursos financeiros?
---	---	---

Quadro 1 – Possíveis perguntas para elaboração do marco operacional

Fonte: Vasconcellos (2002)

Para a construção do PPP, Abdalla (2007) designa a necessidade de observação de quatro etapas.

- **Diagnóstico da situação** – Faz-se necessária a avaliação das condições materiais, financeiras e humanas. Aproxima os atores da situação a ser analisada, tornando possível a organização e melhor funcionamento da escola;
- **As diretrizes, fundamentos e as concepções** – Tais pontos precisam ser analisados e refletidos no coletivo, passando por momentos de ação-reflexão-ação, que permite pensar sobre necessidades como reformulação do papel do professor dentro e fora do contexto escolar;
- **Plano de ação** – Contextualização da escola em sua totalidade, situando todo o diagnóstico, indicando os objetivos que precisam ser alcançados, elencando prioridades, descrevendo equipes de apoio e suas tarefas, estabelecimento de cronograma, dentre outros;
- **Implementação das ações planejadas coletivamente** – A avaliação deve estar presente em todas as etapas, sendo necessárias ações de acompanhamento e apoio, bem como precisão e provisão de recursos físicos, humanos e financeiros.

Ao se elaborar um PPP é necessário, conforme Veiga (2004), a observação de alguns princípios que deverão nortear a escola democrática, pública e gratuita, onde tem-se:

- Igualdade de acesso e permanência na escola, requerendo ampliação do atendimento com simultânea manutenção de qualidade;
- Qualidade que não deve ser privilégio de minorias econômicas sociais implica em dimensões técnicas e políticas;
- Gestão democrática que exige a compreensão profunda dos problemas postos pela prática pedagógica;

- Liberdade que é um princípio, já garantido pela constituição, associado à ideia de autonomia que remete à regras e orientações criadas pelos próprios sujeitos da ação educativa, sem imposições externas;
- Valorização do magistério é vista com um princípio central na discussão do PPP e garante ao aperfeiçoamento profissional permanente, voltando-se a valorização das experiências e conhecimentos do professor a partir de suas práticas pedagógicas.

Uma consideração pertinente realizada por Sanches (2007), diz respeito ao fato que um PPP não pode ser confundido com a proposta pedagógica, que seria a intenção de fazer menção ao Projeto Pedagógico, sendo esse mais amplo ou com o plano curricular, que é o instrumento pelo qual se consegue a organização, apresentação de propostas do que acontecerá efetivamente na sala de aula.

2.1.2 Componentes do Projeto Político Pedagógico

Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/1996, as instituições de ensino adquiriram a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica, respeitando as normas comuns e as de seu sistema de ensino. Conforme abordado por Alberto e Balzan (2008), essa prática já era adotada desde o início da década de 1980, com experiências significativas de algumas instituições no processo de criação e desenvolvimento de seu projeto pedagógico.

Observado o proposto pelo Instrumento de Avaliação dos Cursos de Graduação, do Ministério da Educação e Cultura (MEC) e Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), elaborado no ano de 2006, existem duas constituições de projeto pedagógico, uma para o curso e outra para a instituição. O Projeto Pedagógico do Curso (PPC) é tido como referência para as ações e decisões de um curso em relação com a especificidade da área de conhecimento, observando a evolução histórica do campo do saber, servindo ainda para que as políticas acadêmicas propostas no Projeto Pedagógico Institucional (PPI) ganhem materialidade. Ainda conforme o Instrumento de avaliação do MEC/INEP, o PPI norteia as práticas acadêmicas das instituições de ensino, considerando aspectos

como inserção regional, vocação, missão, visão, objetivos gerais e específicos e trajetória histórica.

Resumidamente, o estabelecimento dos componentes do Projeto Pedagógico envolve aspectos como filosofia do curso, perfil do profissional a ser formado, divulgação, condições de fatores que envolvem recursos físicos, materiais e humanos, estrutura acadêmica, desenvolvimento didático e diretrizes gerais para a pós-graduação, pesquisa e extensão (ALBERTO; BALZAN, 2008).

No processo de construção do PPP, Veiga (2002) expõe que pelo menos sete elementos devem ser levados em consideração: finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação.

Para Alves (1992), as finalidades da escola referem-se aos efeitos pretendidos e almejados, levantando-se algumas questões que geram respostas e novas indagações por parte da direção, professores, funcionário, alunos e pais. O esforço de todos possibilitará a identificação das finalidades que precisam ser reforçadas, quais estão relegadas e como essas poderão ser detalhadas por áreas, das diferentes disciplinas curriculares e conteúdo programático (VEIGA, 2002).

O segundo elemento considerado é a estrutura organizacional, que se refere, fundamentalmente, às interações políticas, questões de ensino e aprendizagem e de currículo, sendo necessária a indagação sobre as características, polos de poder e conflitos (VEIGA, 2002).

O terceiro elemento é o currículo, tido por Veiga (2002) como sendo a construção social do conhecimento, referindo-se à organização do conhecimento escolar, valendo a consideração de que o currículo não é um elemento neutro, não pode ser separado do contexto social e trata-se de um elemento que diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar.

Quanto ao quarto elemento, tem-se o tempo escolar, considerado por Veiga (2002) como aquele constitutivo da organização do trabalho pedagógico, tratando do calendário escolar que determina o início e o fim do ano, dias letivos, férias, feriados cívicos e religiosos, datas reservadas às avaliações, dentre outros.

O quinto elemento a ser apresentado é o processo de decisão. Para Veiga (2002) este elemento trata da organização formal da escola, fluxo de tarefas e ações e principalmente de decisões, sendo necessária, para uma estrutura adequada, a participação de todos.

O sexto elemento se volta às questões de relações de trabalho, onde se apresenta a importância de atitudes de solidariedade, reciprocidade e participação coletiva, sendo possível verificar-se o confronto de interesses no interior da escola (VEIGA, 2002).

O sétimo elemento que deve ser considerado na construção do PPP apresenta questões relacionadas ao processo de avaliação, onde cabe o acompanhamento das atividades, avaliando-as e levando a reflexão com base em dados concretos sobre a escola. A avaliação, do ponto de vista crítico, não pode ser um instrumento de exclusão dos alunos provenientes das classes trabalhadoras (VEIGA, 2002).

No processo de implantação da proposta do PPP, Andrade e Amboni (2002) revelam que a instituição deve levar em consideração os seguintes aspectos:

1. **Sensibilização e pressupostos revelando a necessidade de mudanças:** revela a necessidade de que todos os agentes escolares precisam entender e compreender a importância do projeto, estando familiarizados com as nomenclaturas utilizadas.
2. **Objetivos do projeto pedagógico:** Trata-se do esboço preliminar dos objetivos na definição do projeto, considerando que os objetivos devem ser pensados e repensados à medida que a escola vai assumindo seu papel de influência na sociedade e sendo influenciada pela mesma.
3. **Resgate histórico do curso e do mercado:** Necessidade de conhecer sobre os principais eventos que marcaram e legitimaram a existência do curso, buscando evidenciar valores básicos que guiaram da fundação até os dias atuais, ou seja, levantar parâmetros do passado que possam servir para futuras definições.
4. **A realidade atual do curso e do mercado – diagnostico estratégico:** Revela a situação na qual a instituição está, sendo necessária a observação em contexto interno, para identificar os pontos fracos, neutros e fortes do curso e o contexto externo, buscando evidenciar as oportunidades e ameaças.
5. **Busca da identidade própria – a questão do currículo:** A identidade do curso é dada pela definição do currículo do mesmo, sendo necessário antes a familiarização, por parte dos agentes, com a historicidade do curso e do mercado. Partindo desses pressupostos, sugere-se a definição de áreas de concentração que servem de base para construção do currículo,

evidenciando o núcleo de formação geral, núcleo de concentração, núcleo de especialização ou ênfase, núcleo livre e atividades acadêmicas adicionais.

6. **Checagem do currículo proposto em relação às realidade internas e externas:** Envolve uma mudança comportamental dos agentes da instituição e a partir disso deve-se avaliar a consistência interna e externa, bem como os riscos envolvidos e o horizonte de tempo antes de implantar o que foi planejado nas fases anteriores.
7. **Implementação e monitoração:** A implementação será precedida de um esboço do projeto para que seja possível verificar a consistência do mesmo, visando evidenciar possíveis falhas existentes. Feito isso, os agentes responsáveis pela implantação deverão sensibilizar os agentes escolares para o processo de implantação, salientando a importância de revisão, tornando o projeto o mais realista possível. O processo de monitoração abarca o conhecimento da realidade interna e externa à instituição de ensino, no que tange informações de caráter qualitativo e quantitativo, permitindo então a comparação para se avaliar e manter o controle entre o que o projeto propõe e a realidade em torno do mesmo.

Por fim, cabe aqui evidenciar que o PPP não apresenta uma fórmula ou desenho pronto para implantação, devendo-se observar a realidade apresentada por cada instituição de ensino, necessitando ser construído para refletir a percepção administrativa e pedagógica da escola que a sociedade quer ver em funcionamento.

2.1.3 Práticas Pedagógicas no Ensino Superior

A prática pedagógica pode ser subentendida como sendo um conjunto de ações aplicadas no ato de ensinar, que envolve o início do planejamento, as metodologias utilizadas, as técnicas de transmissão de informações e conhecimentos, permitindo a evidência das habilidades e competências do professor, possibilitando ainda identificar o uso ou não dos saberes necessários à prática educativa.

Dias-da-Silva *et al.* (2008) descrevem que, antes da reestruturação dos cursos de licenciatura decretada em 2002, quando o Ministério da Educação e Cultura - MEC instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais por intermédio da Resolução CNE/CP 01/2002, complementada pela Resolução CNE/CP 02/2002, as dificuldades de entendimento sobre questões de práticas pedagógicas eram muitas, principalmente em virtude da pequena quantidade de estudos desenvolvidos a respeito. Assim, chegar a uma definição do que realmente seja a prática pedagógica é algo complexo e envolve muitas discussões polêmicas entre os educadores que trabalham com formação de professores.

Segundo Machado (2005), as discussões eram essencialmente de cunho filosófico e as divergências entre as definições se davam de acordo com a fundamentação de cada corrente de pensamento. A autora indica que os comportamentalistas entendem a prática pedagógica como uma atividade exclusivamente observável e que gera uma atividade concreta, onde seus resultados são registrados e comprovados. Já os cognitivistas, definem a prática pedagógica como uma atividade que desenvolve o raciocínio do educando e que o leva a resolver problemas. E os humanistas, envolvem a prática pedagógica no processo de ensino-aprendizagem, priorizando as relações humanas.

É importante salientar que toda prática tem uma teoria que a embasa, e toda teoria não é nada sem a prática da mesma, e de acordo com Lopes (2010, p. 2) “para se conhecer algo, é necessário ter havido a prática de uma experiência anterior”. Nesse sentido, é possível afirmar que há uma teoria pedagógica e uma prática pedagógica, resultantes de experiências e pesquisas realizadas. Desse modo, a prática pedagógica é construída e reconstruída de acordo com essas pesquisas e experiências, moldando o trabalho docente com novos saberes.

No processo pedagógico, Souza e Ortiz (2006) argumentam sobre a necessidade de se definir o papel da instituição de ensino superior no contexto social, concomitante com a determinação do tipo de profissional que se pretende formar. Acrescenta-se ainda o exposto por Rosella *et al.* (2006) que afirmam que cabe ao ensino superior propiciar aos egressos uma visão ampla, globalizante e crítica sobre a realidade, possuindo ainda as funções de produção e disseminação do conhecimento e cultura, incentivo e desenvolvimento da investigação científica, educação para ciência e cultura, e ensino de uma profissão.

Freire (1996) expõe algumas propostas de práticas pedagógicas que julga imprescindíveis à educação e possuem o intuito de lapidar a autonomia dos educandos, uma vez que valoriza as diversas culturas, considera seu acervo de conhecimentos empíricos e respeita a individualidade dos mesmos. Assim, o fato de prezar a autonomia dos educandos, mostra que Freire (1996) acredita que o ato de formar não remete apenas ao treinamento do educando para o desempenho de destrezas, sendo necessário o domínio de alguns saberes “indispensáveis à prática docente de educadores críticos, progressistas” e até mesmo conservadores.

O primeiro saber indica que não há docência sem a existência de discentes, uma vez que como abordado por Freire (1996, p. 23) “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende, ensina ao aprender”. Seguindo, o autor afirma que ensinar exige pesquisa e ainda respeito aos saberes dos educandos, discutindo com os alunos “a razão de ser desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos”, e exige também criticidade, já que “ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente ‘rigorizando-se’ na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão” (FREIRE, 1996, p. 30-31).

Posteriormente, ensinar exige estética e ética ao se convencer de que “desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza” (FREIRE, 1996, p.32-33). Em continuidade, ensinar exige prática, exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação, exige crítica sobre a prática e reconhecimento e a assunção da identidade cultural.

Freire (1996) avança sua teoria afirmando que ensinar exige consciência do inacabamento, reconhecimento de ser condicionado, respeito à autonomia do ser educando, bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores. Exige ainda apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade e convicção de que a mudança é possível.

O autor prossegue afirmando que ensinar é uma especificidade humana e exige segurança, competência profissional, generosidade, comprometimento, compreensão que a educação é uma forma de intervenção no mundo. Ensinar exige liberdade e autoridade, tomada consciente de decisões, saber escutar, reconhecer que a educação é ideológica, disponibilidade para o diálogo e, por fim, educar exige querer bem aos educandos. Esta perspectiva complementa o exposto por Libâneo (1994)

quando do tratamento sobre alguns dos aspectos do processo de ensino, apresentando que:

O processo de ensino é impulsionado por fatores ou condições específicas já existentes ou que cabe ao professor criar, a fim de atingir os objetivos escolares, isto é o domínio pelos alunos de conhecimentos, habilidade e hábitos e o desenvolvimento de suas capacidades cognoscitivas. O professor planeja, dirige, organiza, controla e avalia o ensino com endereço certo: a aprendizagem ativa do aluno, a relação cognitiva entre o aluno e a matéria de estudo. (LIBÂNEO, 1994, p. 93)

A prática de ensinar está diretamente ligada à prática pedagógica, a qual, além de influenciar o processo de ensinar, envolve também um processo social com dimensões fora do ambiente escolar, bem como pode possibilitar a transformação de outros tipos de atividades.

Em linhas gerais, o processo de ensinar é efetivado pelo trabalho docente, que dirige todo o processo, sob condições concretas das situações didáticas, articulando os fatores, objetivos, conteúdos, métodos e condições, como pode ser visto na Figura 1.

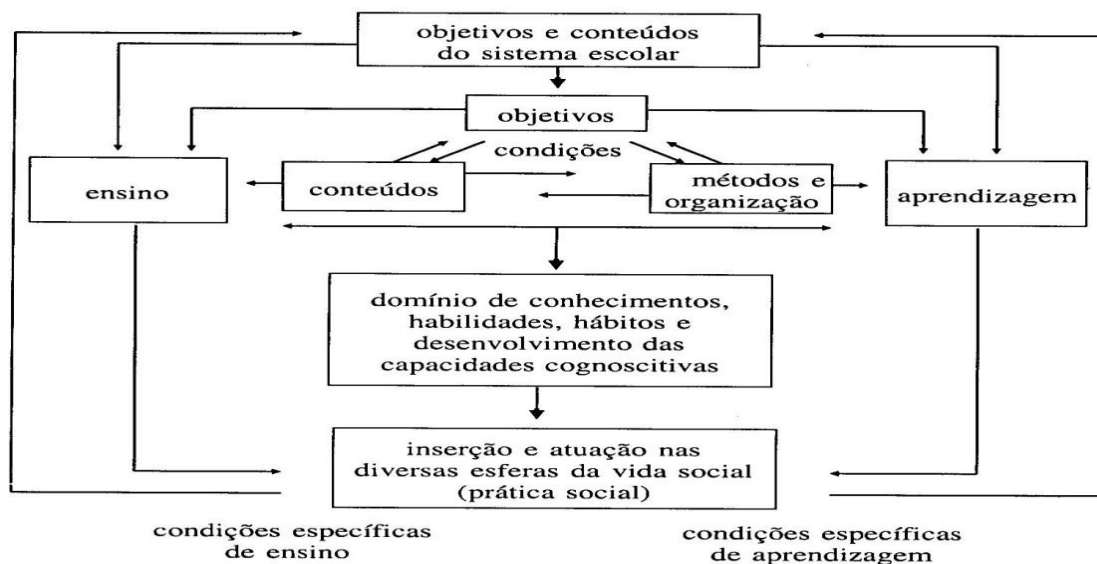


Figura 1 – Componentes do processo didático e do processo de ensino

Fonte: Libâneo (1994)

Nessa mesma perspectiva, Veiga (1992, p.16) define a prática pedagógica como uma “prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social”. Em complemento ao exposto, Libâneo (1994) apresenta a prática educativa como algo que não é apenas uma exigência da vida em

sociedade, mas ainda o processo de prover os indivíduos de conhecimentos e experiências culturais, tornando-os aptos a atuarem no meio social e ainda transformá-lo em função de necessidades econômicas, sociais e políticas da coletividade.

Sendo assim, a prática pedagógica pode ser tida como o ato de transmitir conhecimentos e está diretamente ligada à teoria e a prática do processo docente, o qual preza a articulação entre uma e outra, fazendo com que a prática profissional seja condizente ao contexto geral e facilite o processo de aprendizagem na escola básica ou mesmo de uma profissão.

2.1.4 Abordagens Utilizadas no Processo de Ensino e Aprendizagem

O processo de ensino e aprendizagem vem se desenvolvendo por meio de diferentes abordagens, caracterizadas em conformidade com critérios distintos adotados por cada autor, que utilizam terminologias próprias para designar os modelos educacionais. Dentre os diversos autores que pesquisam sobre abordagens de ensino, o presente estudo tange sobre a segregação abordada por Mizukami (1986) apresentada no Quadro 2.

Abordagens	Principais Características
Tradicional	Fundamenta-se em prática educativa e na transmissão ao longo dos anos, incluindo tendências e manifestações diversas.
Comportamentalista	Apresenta o conhecimento como sendo uma descoberta, apresentado como resultado direto da experiência.
Humanista	Abordagem o ensino é centrado no aluno, onde tendências e enfoques predominam no sujeito.
Cognitivista	Implica no estudo científico da aprendizagem como mais do que um produto do ambiente, pessoas ou fatores externos ao aluno, considerando a forma como as pessoas lidam com estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas.
Sociocultural	Permite que a educação se processe em diversos aspectos. A definição de objetivos de ensino é apresentada a partir das necessidades concretas observando-se o contexto histórico-social dos sujeitos

Quadro 2 – Abordagens do processo de ensino-aprendizagem

Fonte: Mizukami (1986)

Buscando entender como funciona cada uma das abordagens propostas por Mizukami (1986), apresenta-se uma breve síntese sobre alguns dos elementos abordados, evidenciando aspectos inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, ao aluno e professor, a metodologia e a avaliação.

A primeira abordagem apresentada por Mizukami (1986) é a Tradicional. O processo de ensino e aprendizagem Tradicional dá ênfase àquelas situações de sala de aula, acreditando-se nas virtudes formativas das disciplinas do currículo. O ensino se preocupa mais com variedade e quantidade de noções, conceitos, informações do que com formação de pensamento reflexivo, priorizando sistematização dos conhecimentos apresentados de forma acabada, através de tarefas padronizadas que levam a fixação do que é transmitido em sala pelo professor, considerado nessa abordagem como o único polo atuante no processo ensino-aprendizagem.

De acordo com Mizukami (1986), na abordagem tradicional, a escola é o lugar onde se realiza a educação e transmite informações. É frequentemente utilitarista quanto a resultados e programas pré-estabelecidos, com relação social vertical, do professor (autoridade moral e intelectual) para o aluno com mínimas possibilidades de interação entre as partes. A autora afirma que, na relação professor-aluno, o professor informa e conduz seus alunos aos objetivos definidos pela escola e/ou pela sociedade. Os dados fornecidos pela escola são repetidos automaticamente pelos alunos. O professor exerce o papel de mediador entre cada aluno e os modelos culturais, com relação individual.

Pereira (2003) complementa essa afirmativa dizendo que na abordagem tradicional o professor transmite o conteúdo como uma verdade a ser absorvida pelo aluno, sem qualquer possibilidade de contestação. Os conteúdos do ensino são os conhecimentos e valores sociais acumulados de geração em geração como verdades acabadas, e, sem estabelecer relação entre o que se estuda na escola e os interesses do aluno, tampouco a relação homem, sociedade e natureza, mesmo que a escola vise à preparação para a vida, o que pode ser considerado contraditório.

A metodologia na abordagem de ensino tradicional, conforme aponta Mizukami (1986), é baseada frequentemente na aula expositiva e nas demonstrações do professor à classe. O professor traz o conteúdo pronto e o aluno se limita a escutá-lo. A repetição do mesmo é considerada como aprendizagem. A didática tradicional pode ser resumida em “dar a lição” e “tomar a lição”, de forma padronizada a todos os

alunos, independente das especificidades de cada um. E a avaliação considera a quantidade e a exatidão da reprodução do conteúdo passado pelo professor.

Dessa forma, a ação docente é fragmentada e assentada na memorização, e, segundo Pereira (2003) os profissionais educadores têm dificuldades de utilizar outras formas de ensinar que não a de transmitir conhecimentos. Pettengill *et al.* (1998) coloca que na abordagem tradicional a educação é considerada como um produto, pois os modelos já estão pré-estabelecidos, onde o processo ensino-aprendizagem está ausente, pois as ideias são selecionadas e organizadas logicamente, com o objetivo de formar um aluno ideal.

Peres *et al.* (2014) defende que as críticas sobre o modelo pedagógico centrado no professor não nos leve ao engessamento de nosso olhar para as ações dos professores como se elas nada trouxessem de novo para o processo de aprendizagem.

A segunda abordagem trabalhada por Mizukami (1986) é a Comportamentalista, na qual a escola atende aos objetivos de caráter social, na medida em que atende aos objetivos daqueles que lhe conferem poder, cabendo a ela manter, conservar e, em parte, modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade. Para tanto, a escola está ligada a outras agências controladoras da sociedade, do sistema social (governo, política, economia, etc.) e depende delas para sobreviver. Essas agências também precisam da escola porque é lá onde serão formadas as novas gerações com comportamento direcionado às finalidades de caráter social. Para Pereira (2003), a escola funciona como modeladora do comportamento através de técnicas específicas e, segundo Pettengill *et al.* (1986), a experiência determina o conhecimento.

Conforme aponta Mizukami (1986), para a abordagem comportamentalista, os comportamentos desejados dos alunos são instalados e mantidos por condicionantes e reforçadores arbitrários, como elogio, nota, prêmio, reconhecimento, diploma, prestígio da profissão, etc. A aprendizagem é garantida pela programação e estruturação dos caminhos a serem percorridos para atingir o comportamento final desejado. A função básica do professor é arranjar as contingências de reforço possibilitando a ocorrência de uma resposta a ser apreendida. É importante observar o que traz Pereira (2003) quando elucida que é privilegiado no ensino dessa abordagem o conhecimento observável e mensurável, advindo da ciência objetiva, eliminando-se qualquer sinal de subjetividade.

Nessa abordagem o docente é visto, conforme o que diz Silva e Araújo (2011), como planejador do ensino e da aprendizagem e trabalha no sentido de obter maior produtividade e eficiência no processo, visando maximizar o desempenho do estudante e buscando criar ambientes favoráveis à aplicação da metodologia que possa aumentar a chance do aluno repetir o que aprender no processo ensino-aprendizagem.

A metodologia da abordagem comportamentalista enfatiza, conforme Mizukami (1986) o uso de estratégias que permitem que um maior número possível de alunos atinja altos níveis de desempenho. Uma das estratégias para isso é o ensino baseado na competência, no qual se usa frequentemente o módulo de ensino que se fundamenta no conjunto de atividades que facilitam a aquisição de um ou vários objetivos de ensino. A avaliação está diretamente ligada aos objetivos estabelecidos e é realizada no final e no decorrer do processo, uma vez que são elaborados objetivos finais e intermediários, realizada para se conhecer se os comportamentos desejados foram adquiridos pelos alunos.

A terceira abordagem de ensino que Mizukami (1986) cita é a Humanista, que considera as tendências ou enfoques encontrados predominantemente no sujeito e dá ênfase a relações interpessoais e ao crescimento que delas resulta. O professor não transmite o conteúdo, apenas cria condições para que os alunos aprendam. A escola respeita a criança tal qual é e oferece condições que possibilitam a autonomia do aluno. O ensino consiste num produto de personalidades únicas, respondendo a circunstâncias específicas de cada indivíduo, num tipo especial de relacionamento. A aprendizagem significativa envolve toda a pessoa e sua experiência.

O professor, na abordagem humanista, tem o papel de facilitar a aprendizagem, e o processo de ensino depende de caráter individual do professor, como é a relação interpessoal entre professor e aluno, em caráter individual, sendo preciso que ele tenha habilidade de compreender-se e de compreender os outros. Mizukami (1986) afirma que não se enfatiza técnica ou método para se facilitar a aprendizagem nessa abordagem de ensino. O fornecimento de informações não deve ser suprimido, mas essas informações devem ser significativas para os alunos e percebidas como mutáveis. Os alunos devem ser capazes de criticar, aperfeiçoar e até mesmo substituir conteúdos. Quanto à avaliação, o aluno deve assumir responsabilidade pelas formas de controle de sua aprendizagem, definir e aplicar os critérios para avaliar até onde

estão sendo atingidos os objetivos que pretende, já que somente o próprio indivíduo é capaz de conhecer realmente a sua experiência.

Pettengill *et al.* (1986) afirmam que uma das qualidades da abordagem humanista, é o apreço, aceitação e confiança no aprendiz. É interessar-se pelo aprendiz aceitando que o indivíduo tem valor próprio.

A quarta abordagem de ensino discutida por Mizukami (1986) é a abordagem Cognitivista, a qual considera a forma pelas, quais as pessoas lidam com os estímulos ambientais, organizam dados, sentem e resolvem problemas, adquirem conceitos e empregam símbolos verbais. Ela enfatiza a capacidade do aluno de integrar informações e processá-las.

A abordagem cognitivista, segundo Oliveira e Leite (2010), investiga os caminhos percorridos pela inteligência (cognição) no processo de construção do conhecimento. A compreensão dessa ação educativa envolve a atribuição de maior ou menor influência da cultura, da personalidade, da afetividade, do momento histórico e do meio social no processo de aprendizagem, conforme varia a concepção do processo ensino-aprendizagem de cada estudioso do tema.

Segundo Pettengill *et al.* (1998), o objetivo da tendência cognitivista não é transmitir informação, verdades ou demonstração, mas é fazer com que o aluno aprenda por si mesmo a verificar a veracidade das informações a que tem acesso, repensá-las e recriá-las de forma real, visando a autonomia intelectual do aluno, assegurado pelo desenvolvimento de sua personalidade de instrumento lógico-racional, de forma que conforme o que traz Mizukami (1986) a motivação venha da própria capacidade de aprender. A escola coerente com a abordagem cognitivista deve oferecer aos alunos liberdade de ação, e ao mesmo tempo, propor trabalho com conceitos.

Mizukami (1986) afirma que o ensino nessa abordagem deve assumir formas diversas no decurso do desenvolvimento, já que cada aluno tem uma forma e um tempo diferente de aprendizado. O ensino deve ser baseado no ensaio e no erro, na pesquisa, na investigação, na solução de problemas por parte do aluno, e não em aprendizagem de fórmulas, nomenclaturas, definições, etc. O ensino consiste em processos e não em produtos de aprendizagem, a qual se dá no exercício operacional na inteligência.

Conforme Pettengill *et al.* (1998), uma das diretrizes da abordagem cognitivista é o trabalho em grupo, onde criam-se situações para a operacionalização de

conceitos, de forma que quando o aluno realmente adquire um novo conhecimento e está maduro para a aquisição de outros mais complexos.

Segundo Mizukami (1986) cabe ao aluno o papel de observar, experimentar, comparar, relacionar, analisar, justapor, compor, encaixar, levantar hipóteses, argumentar, etc. Enquanto ao professor cabe orientar para que os objetos sejam explorados pelos alunos, sem oferecer-lhes resolução pronta.

Para tanto, Pettengill *et al.* (1998), afirmam que na relação professor-aluno deve haver reciprocidade intelectual, cooperação moral e racional. E cabe ao professor evitar a rotina, fixação de respostas e hábitos, proporcionando aulas dinâmicas que provocam desafios, coordenando e orientando os alunos para que desenvolvam suas capacidades da forma mais independente possível. O aluno parte do senso comum e vai se estruturando, construindo seu conhecimento.

A metodologia dessa abordagem, para Mizukami (1986), implica em programas, técnicas, horários suficientemente flexíveis, adaptáveis às condições dos alunos, respeitando o ritmo de trabalho de cada um, de absorção de conhecimento e respeitando também a atividade grupal, com tarefas diversificadas. Deve ser um método adequado à forma de aquisição e desenvolvimento dos conhecimentos, a partir de uma perspectiva de construtivismo interacionista. Dessa forma, o conceito de aula deve ser reelaborado, já que não se pode prever quanto tempo irá durar uma investigação individual e/ou grupal.

Sendo assim, a avaliação deve verificar se o aluno já adquiriu noções, conservações, realizou operações, relações, etc., devendo considerar soluções apresentadas pelos alunos conforme o estágio em que o mesmo se encontra. O controle de aproveitamento deve ser apoiado em múltiplos critérios, considerando-se principalmente a assimilação e a aplicação em situações variadas.

A quinta abordagem de ensino que Mizukami (1986) apresenta é a Sociocultural. A escola coerente a esse tipo de abordagem deve ser um local onde seja possível o crescimento mútuo, do professor e dos alunos, no processo de conscientização. Ela existe num contexto histórico de certa sociedade. Logo, é preciso compreender como o poder se constitui nessa sociedade e a serviço de quem ela atua para compreendermos a escola em si e como ela opera.

Pettengill *et al.* (1986) apontam que a abordagem sociocultural ou libertária extingue as relações autoritárias, onde não existem escolas nem professor, mas sim círculos de cultura e um coordenador que tem como principal tarefa estabelecer o

diálogo. O educador, cujo campo fundamental de reflexão é a consciência do mundo, cria uma pedagogia voltada para a prática histórica real.

Para Peres *et al.* (1986), todo conhecimento escolar que o estudante deveria adquirir para sua formação não é acabado nem termina, levando o estudante assumir o papel de protagonista, construindo seu próprio conhecimento.

Quanto ao processo ensino-aprendizagem, Mizukami (1986) elucida que deve ser superada a relação opressor-oprimido, sendo que para tal é preciso reconhecer-se criticamente como oprimido engajando-se na práxis libertadora, onde o diálogo exerce papel fundamental na percepção da realidade opressora; solidarizar-se com o oprimido, assumindo sua situação e lutando para transformar a realidade que o torna oprimido; transformar radicalmente a situação objetiva, entendida como a transformação da situação concreta que gera a opressão. A relação professor-aluno é horizontal e não imposta, onde o educador deve se tornar educando e o educando, educador.

Ainda na perspectiva da autora, o professor deve procurar desmitificar e questionar com o aluno a cultura dominante, valorizando a linguagem e a cultura deste, criando condições para que cada um deles analise seu contexto e produza cultura, preocupando-se com cada aluno em si e não com produtos de aprendizagem padronizados.

A metodologia da abordagem de ensino sociocultural é, conforme aponta Mizukami (1986), baseada na utilização de situações vivenciadas do grupo devendo ser ativo, dialógico e crítico, culminando na criação de um conteúdo programático próprio. A avaliação desse processo abrange a auto avaliação e/ou avaliação mútua e permanente da prática educativa por professor e alunos, sendo que os processos formais de avaliação como notas e exames, por exemplo, perdem o sentido.

2.1.5 Métodos Adotados para o Ensino de Contabilidade

A prática pedagógica envolve o processo de ensinar, que por sua vez englobará a escolha, por parte do docente, de um método que facilite o desenvolvimento do ensino-aprendizagem. Na concepção de Vilaça (2008), a palavra método possui sua origem do grego *Méthodos*, que é composta por *meta* (sucessão, ordenação) e *hodós*

(via, caminho) assim, método está relacionado ao caminho a ser utilizado para que se consiga alcançar os objetivos, resultados propostos.

Em uma primeira consideração elaborada por Anthony (1963 *apud* VILAÇA, 2008, p. 76) o método é visto como “o estágio intermediário entre a abordagem de ensino e as técnicas adotadas pelo professor”. Para o autor, a hierarquia do conceito de método envolve primeiramente abordagem, seguida pelo método, propriamente dito, e por fim, a técnica. Essa consideração é revista por Richards e Rodgers (1986 *apud* VILAÇA, 2008) que consideraram o método como um item composto por três elementos, a abordagem, o desenho e os procedimentos.

Escolher um método, independente da abordagem a ser trabalhada, é de suma importância para o bom desempenho do discente (MARION, 2001). Para o autor, o método facilita o processo de chegada do conhecimento ou demonstração de verdade. O objetivo do método para Santos (2005) é servir como suporte ao professor na criação favorável ao pleno desenvolvimento da aula, maximizando a compreensão do assunto em discussão.

Conforme retratado por Libâneo (1994), existem várias classificações de método de ensino, que se modificam conforme o critério adotado por cada autor. Para o autor, em função dos critérios de seleção utilizados no processo de ensino, onde o ensino é orientado para a ativação das forças cognoscitivas do aluno, os métodos podem ser classificados conforme aspectos externos, apresentando-se o método de exposição pelo professor, trabalho relativamente independente do aluno, elaboração conjunta e de trabalho em grupos, e ainda aqueles com aspectos internos, passos ou funções didáticas e procedimentos lógicos e psicológicos de assimilação da matéria, métodos apresentados mais claramente pelo Quadro 3:

Método	Principais características	Formas de aplicação
Exposição pelo professor	Conhecimentos, habilidades e tarefas apresentadas, explicadas pelo professor. A atividade dos alunos é receptiva, embora não necessariamente passiva.	Exposição verbal; Demonstração; Ilustração e Exemplificação.
Trabalho independente	Consiste em tarefas, dirigidas e orientadas pelo professor, para que os alunos as resolvam de modo relativamente independente e criador.	Tarefa preparatória; Tarefas de assimilação do conteúdo e Tarefas de elaboração pessoal.
Elaboração conjunta	Forma de interação ativa entre professor e alunos visando a obtenção de novos conhecimentos, habilidades, atitudes e convicções, bem como fixação de conhecimentos já adquiridos.	Conversação didática (aula dialogada)

Trabalho em grupo	Consiste basicamente na distribuição de temas de estudos iguais ou diferentes a grupos fixos ou variáveis de 3 a 5 alunos, com o intuito da obtenção da cooperação dos alunos entre si na realização de uma tarefa.	Debate; Tempestade mental; Grupo de verbalização-grupo de observação Seminários.
Atividades especiais	Complementam os métodos de ensino, ocorrendo para assimilação ativa dos conteúdos.	Estudo do meio (casos)

Quadro 3 – Métodos de ensino**Fonte:** Elaborado com base em Libâneo (1994)

Para viabilizar a aplicação dos métodos aqui referenciados, os docentes contam com meios didáticos, ou seja, recursos físicos e materiais aplicados ao processo de ensino aprendizagem, tais com Videoconferências, DVD, Retro projetor, Projetor multimídia, E-mail, lista de discussões e a internet (SILVA, 2006).

Como observado, os meios de ensino são recursos materiais utilizados pelos professores para a organização e condução metódica no processo de ensino e aprendizagem; assim, não basta apenas que o professor tenha esses recursos disponíveis para o uso. Nesse sentido, Libâneo (1994) salienta que os professores precisam dominar, com segurança, os recursos supracitados, conhecendo-os e aprendendo a utilizá-los, escolhendo o mais adequado em conformidade com o trabalho prático a ser realizado.

No ensino de Contabilidade alguns métodos podem ser observados. Dentre os principais métodos de ensino e avaliação de aprendizagem adotados pelos professores dos cursos de Ciências Contábeis Petrucci e Batiston (2006) destacam: Aulas expositivas, Dissertação ou resumo, Aulas Orientadas, Ensino a Distância, Ensino em Pequenos Grupos, Seminários, Estudo de caso, Palestras, Escritório/Laboratório/Empresa modelo, Excursões e visitas, Jogos de Empresas e Ensino individualizado. Ressalta-se que tais métodos apresentados não são absolutos, nem mesmo imutáveis, podendo ser adaptados, modificados ou combinados conforme o professor julgar conveniente ou mesmo necessário (PETRUCCI; BATISTON, 2006).

Dentre os principais métodos de ensino abordados, destaca-se no Brasil, mais especificamente quando observado o curso de Ciências Contábeis, a adoção do método expositivo fato esse comprovado pela pesquisa de Leal e Cornacchione Júnior (2006), que indicou tal método com o mais trabalhado, representando cerca de 69% e 71% nos anos de 2002 e 2003, respectivamente. Em segundo lugar destaca-se a

adoção dos métodos de trabalhos de grupo, desenvolvido em sala de aula com um percentual de 16 % para o ano de 2002 e 14% para o ano de 2003.

O mesmo pode ser observado em um estudo mais recente realizado por Mazzioni (2013) em uma instituição de ensino na região Sul do Brasil, no curso de Ciências Contábeis, que constatou que o método mais utilizado no ensino e Contabilidade é o de Aulas Expositivas, escolhido, dentre outros motivos, considerando-se a experiência adquirida pela atuação docente.

Feitas as considerações teóricas relacionadas ao PPP, práticas pedagógicas e aos métodos utilizados no processo de ensino e aprendizagem, a próxima unidade evidencia os principais conceitos e elementos relacionados ao PBL, bem como alguns estudos que foram desenvolvidos observando-se a utilização do método no ensino de Contabilidade.

2.2 PROBLEM BASED LEARNING – PBL

2.2.1 O Método: Origem e Características Gerais

O PBL é um método que surgiu no final dos anos 60 na McMaster University Medical School, no Canadá, inspirado no método de estudo de casos da escola de Direito da Universidade de Harvard, nos Estados Unidos (SCHMIDT, 1993). Os pioneiros de sua aplicação são a Case Western Reserve University Medical School (EUA), McMaster University (Canadá), Queen's University (Canadá), Harvard Medical School (EUA), Universiteit Maastricht (Holanda), Universidade de Newcastle (Austrália), Southern Illinois University (EUA), entre outras (SOARES, 2008).

Com o passar do tempo, o PBL foi sendo reconhecido como uma abordagem que gera benefícios e ganhou espaço em outras ciências, passando a ser adotado em disciplinas dos cursos de Enfermagem, Engenharia, Serviço Social, Direito, Negócios e Economia (STANLEY; MARSDEN, 2012).

Embora muitos autores relatem que o PBL teve início no final dos anos 60, mais precisamente no ano de 1968, Gibbons e Gray (2002) trazem que o método apresenta uma conexão com a filosofia educacional de John Dewey no início do século XX. Para

Teixeira (1955) a filosofia de Dewey está apoiada em uma realidade em transformação, onde os indivíduos agem e reagem em seu meio, seu próprio ser e ao universo. Assim, o conhecimento está dirigido para experiências, possibilitando condições para a resolução de problemas com autonomia, opondo-se então às tradicionais ideias onde a formação é dada em conformidade com modelos pré-determinados pela sociedade. Cunha (2001) salienta que a filosofia de John Dewey compreende o ser livre para ter suas escolhas e tomar suas decisões, focando principalmente a questão do pensamento reflexivo, baseado na atividade científica, aplicado à vida cotidiana e à educação escolar.

Conforme Sakai e Lima (1996 *apud* BERBEL, 1998), o PBL é o eixo principal do currículo de algumas escolas de medicina, onde se tem a filosofia de aprendizado centrado no aluno, tratando-se de uma metodologia predominantemente voltada para conteúdos cognitivos e com integração de disciplinas, que busca estimular uma atitude ativa do aluno de maneira formativa e não meramente informativa como ocorre nas metodologias tradicionais. Dentre as principais características do PBL, mais especificamente, no curso de medicina Barrows (1996) destaca:

- **Aprendizagem centrada no aluno:** O aluno deve assumir a responsabilidade por sua própria aprendizagem, sob orientação de um tutor. Assim, cabe ao aluno entender e gerir da melhor maneira o problema no qual está trabalhando e determinar onde irá obter as informações necessárias à solução do problema.
- **Aprendizagem ocorre em pequenos grupos estudantis:** Os grupos são compostos por cinco, oito, nove alunos. No final de cada unidade curricular, os estudantes formam novos grupos com um novo tutor, o que permite a prática eficaz com pessoas diferentes.
- **Os professores são facilitadores ou guias:** O tutor solicita aos alunos que relatem suas perguntas, com o intuito de verificar se estão fazendo certo, orientando para facilitar o melhor entendimento e gestão do problema.
- **Os problemas levam a organização, foco e estimulam a aprendizagem:** O problema representa o desafio que os alunos terão de enfrentar na prática e oferece a relevância e a motivação para a

aprendizagem, dando foco para a integração de informações de muitas disciplinas.

- **Problemas são veículos para o desenvolvimento de habilidades de Solução de Problemas:** Para que isso aconteça, deve-se apresentar o problema na mesma forma que ocorre no mundo real, permitindo ainda que os alunos façam perguntas e tenham acesso a outras fontes de informações para solução.
- **Novas informações são adquiridas por meio da aprendizagem autodirigida:** Espera-se que os alunos aprendam com as experiências acumuladas em virtude de seus estudos, de suas pesquisas, bem como os profissionais reais fazem.

Dadas às características apresentadas, Chan (2012) estabelece que, nas atividades PBL, os participantes passam a trabalhar em pequenos grupos e a analisar as tarefas atribuídas com base nos objetivos de aprendizagem, discutindo os problemas atribuídos, trazendo a ideia de que o PBL é uma abordagem de aprendizagem orientada para o processo.

Para coordenar os trabalhos desenvolvidos por meio do PBL, utiliza-se como referência o Método do Arco de Charles Maguerez composto por cinco etapas: Observação da Realidade; Pontos-Chave; Teorização; Hipóteses de Solução e Aplicação à Realidade (BORDENAVE; PEREIRA, 1982). A adoção das etapas propostas pelo método tem por finalidade proporcionar a participação ativa dos indivíduos na construção do conhecimento, sob uma visão mais contextualizada com a prática das atividades realizadas no cotidiano. Para melhor compreender cada uma das etapas propostas pelo Método do Arco, Berbel (1998) faz uma breve apresentação de cada uma das etapas do processo da problematização.

Etapas	Características
Observação da Realidade	Os alunos irão identificar dificuldade e carências, que levarão a discussões em grupos e com o professor, processo que ajudará na formulação do problema.
Pontos Chave	Os alunos são conduzidos a uma reflexão sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo.
Teorização	Fase de investigação propriamente dita na qual os alunos se organizam tecnicamente para buscar em livros, revistas, consultas a especialistas e outros meios, as informações das quais precisam sobre o problema.

Hipóteses de Solução	Indica que todo o estudo deverá fornecer elementos para que os alunos, de forma crítica e criativa, consigam elaborar possíveis soluções.
Aplicação à Realidade (prática)	Leva a aplicação à realidade, onde as decisões tomadas deverão ser encaminhadas e executadas, implicando em um compromisso dos alunos com o meio.

Quadro 4 – Etapas do método do arco de Charles Marquez
Fonte: Berbel (1998).

O PBL permite que os alunos aprendam a recolher informações úteis a partir de várias fontes, desenvolvendo habilidades de pensamento crítico relevantes, que podem ser promovidas por intermédio de discussão em grupo para a resolução de problemas em uma situação específica.

Para Brownell e Jameson (2004), o PBL apresenta como objetivo, a aprendizagem de longo prazo, que levará à mudanças de comportamento e não apenas de domínios conceituais, fazendo-se necessário que a aprendizagem seja organizada em torno de problemas do mundo real e não das tradicionais sequências lineares de conceitos, o que acaba servindo como estímulo para os estudantes em futuros aprendizados.

Quando se utiliza o método PBL existe a predominância sobre o desenvolvimento de aspectos relacionados ao domínio cognitivo. Brownell e Jameson (2004) apresentam o PBL como sendo um método que ajuda os alunos a alcançarem capacidade cognitiva e resultados comportamentais, permitindo aos alunos o reconhecimento de fontes afetivas, como a orientação cultural, estilo pessoal, quadro ético e experiências anteriores que influenciam a eficácia gerencial.

Além do Domínio Cognitivo, outros domínios devem ser considerados para o desenvolvimento do trabalho apoiando no método PBL. Para Brownell e Jameson (2004) aspectos relacionados a fatores afetivos devem ser considerados, destacando aspectos como atitudes, valores, ética e cultura e estilo pessoal. Seguindo esta abordagem Silva (2006) acrescenta que para se alcançar os objetivos educacionais propostos por um método é necessário ainda que se tenha a consideração para o desenvolvimento dos Domínios Afetivo voltados à consideração de fatores relacionados às questões que envolvam sentimentos, emoções ou grau de aceitação ou rejeição, e para o Domínio Psicomotor que considera habilidades musculares ou motoras no desenvolvimento das atividades.

Diferente das abordagens tradicionais, Ribeiro (2005) mostra o PBL como um método onde o ensino é centrado no aluno e o professor passa a ser o facilitador da

aprendizagem e usa de um problema para iniciar, direcionar, motivar e focar a aprendizagem do aluno.

Assim, em relação à abordagem pedagógica, o PBL é visto como um método baseado na Pedagogia Construtivista, utilizando de problemas realistas em conjunção com a criação de um ambiente de aprendizagem autodirigida, onde diálogo e colaboração de resolução de problemas são incorporados (TAN, 2003). Nesta abordagem, o aluno é tido como centro da criação, que constrói seu próprio conhecimento por meio de atividades individuais e sociais (BIGGS, 1996). Os alunos trazem, de sua realidade, conhecimentos, atitudes e interesses para a situação de aprendizagem.

Na concepção apresentada por Fahl (2003), na abordagem Construtivista o conhecimento passa a ser visto como um processo, a construção contínua e a evolução do aluno são caracterizadas pela formação de novas estruturas intelectuais e cognitivas, considerando-se que a aprendizagem só é realizada quando o aluno elabora seu conhecimento. A Pedagogia Construtivista apresenta o trabalho em grupo assumindo consistência teórica e envolve jogos, simulações e resoluções de problemas, onde o professor passa a atuar como mediador entre as situações de ensino e aprendizagem e o aluno.

Grossi e Bordin (1993) apresentam que, atualmente, a Pedagogia Construtivista é a mais utilizada mesmo não significando uma tendência única nos materiais didáticos, até mesmo pelo fato de que a ideia de construção do conhecimento está presente na obra de autores como Piaget, Vygotsky, Paulo Freire, Freud e outros.

Voltando-se a uma perspectiva onde o aprendizado é centrado no aluno, o PBL trabalha com problemas propostos com a finalidade de fazer com que o aluno estude determinados conteúdos, passando a ser visto como um método formativo à medida que estimula a atitude ativa do aluno em busca do conhecimento, deixando de ser meramente informativa (SAKAI; LIMA, 1996). Assim, o PBL ajuda os alunos a desenvolverem o conhecimento flexível, capacidade de resolução dos problemas efetivos, aprendizagem autodirigida, competências, habilidades de colaboração eficaz e motivação intrínseca (HMELO-SILVER, 2004).

No PBL, a elaboração do conhecimento é dada por meio da discussão em equipe, onde os alunos verificam o que aprenderam no estudo individual, debatendo com os demais colegas de grupo quais informações devem ser aplicadas para solução

do problema em questão, apresentando ensaios sobre o que cada indivíduo aprendeu durante o processo de resolução do problema (BRIDGES, 1992).

No PBL os professores preparam os alunos para um estudo mais aprofundado ou inquérito, não atribuindo atividades de aprendizagem pré-determinadas, geralmente realizadas em grupos de aprendizagem colaborativa, onde cada grupo, muitas das vezes, resolve o problema de diferentes formas, chegando a diferentes respostas (MAXWELL; MERGENDOLLER; BELISSIOMO, 2005).

Diante do grande número de variações ocorridas em virtude das especificidades dos diferentes contextos educacionais, houve tentativas de caracterização do PBL por alguns pesquisadores. Diante deste contexto, Barrows (1986) apresenta alguns formatos de abordagens PBL e outros métodos que poderiam ser considerados, ou mesmo chamados, de PBL:

- **Aprendizagem baseada em problemas reiterativa:** Uma extensão do PBL convencional, já caracterizado por este estudo, com a diferença de que, terminado o trabalho com o problema, os alunos precisam avaliar os recursos e fontes de informações utilizados, retornando à situação inicial para verificar como poderiam ter trabalhado o problema, tendo como base o que compreenderam sobre a aprendizagem autônoma.
- **Casos baseados em palestras:** São expostos, pelo professor, novos conteúdos e depois se apresenta um caso demonstrando a relevância dos temas abordados.
- **Estudo de caso:** Uma turma de alunos recebe um caso completo para estudo e pesquisa, que posteriormente servirá de base para discussões em sala de aula com o apoio do professor.
- **Estudo de caso modificado:** O processo é semelhante ao do estudo de caso tradicional, modificando apenas o fato de que neste modelo grupos são menores.
- **Palestras baseadas em casos:** Os alunos trabalham um caso que servirá para ressaltar uma teoria que será exposta posteriormente pelo professor.

Além das formas expostas, o PBL apresenta semelhança com algumas outras abordagens de ensino, dentre as quais se pode considerar a metodologia da

problematização. Gil (2011) relata os passos seguidos no processo da educação problematizadora, onde primeiramente os alunos são orientados, pelo professor, a analisarem a realidade que envolve o tema estudado. Posteriormente, são estimulados a refletirem sobre as possíveis causas da existência do problema em estudo, se organizando em seguida para buscar as informações de que necessitam para resolvê-lo. De posse das informações necessárias, os alunos precisam analisar e avaliar a contribuição de cada uma na resolução do problema e então passam para a etapa de formulação de hipóteses de solução. Por fim, ocorre a aplicação à realidade, implicando o compromisso dos alunos com o seu meio, visando transformá-lo de alguma forma.

Fahl (2003) apresenta que na educação problematizadora, o objetivo se volta para o desenvolvimento da consciência crítica e da liberdade como meios de superar as contradições da educação tradicional, onde a relação professor-aluno passa a ser horizontal, baseada no diálogo e o educador e educando se posicionam como sujeitos do ato do conhecimento.

Outra abordagem que se assemelha ao PBL é a do *Project Based Learning (PBL)*, que, conforme Tynjälä *et al.*(2009), é um método que envolve os alunos na resolução de problemas, permitindo aos mesmos a construção e gerenciamento de sua aprendizagem de forma ativa. Para os autores, o princípio subjacente é o pressuposto de que a aprendizagem ocorre durante as atividades não estruturadas e complexas, onde as atribuições do trabalho do mundo real são frequentemente utilizadas para que se consiga atingir os objetivos de desempenho impostos, facilitando ainda o aprendizado coletivo.

Por fim, este estudo apresenta a Aprendizagem Baseada em Recursos (APR), descrita por Rakes (1996) como semelhante ao PBL. Tal abordagem enfatiza a interação do estudante com uma gama de recursos de aprendizagem (textos, vídeos, internet, e outros) com o intuito de ajudar na resolução de problemas, tendo como objetivo educacional não somente a transmissão de informação e seu armazenamento, mas a sua compreensão, incluindo a busca, a análise, avaliação e organização da mesma.

2.2.2 Vantagens e Desvantagens do PBL

Ao verificar a utilização do PBL em ciências como Medicina, Economia e Ciências da Computação, alguns aspectos foram constatados em termos, principalmente, dos benefícios apresentados pela utilização do PBL. Em um estudo desenvolvido por Strobel e Van Barneveld (2009) observou-se benefícios do PBL no que se refere à retenção de conhecimento, habilidades de longo prazo, tanto em termos do desempenho clínico, quanto em relação ao nível de satisfação dos professores e alunos.

De forma similar, um estudo realizado por Hmelo-Silver (2004) evidenciou que o PBL ajuda os alunos a desenvolverem o conhecimento flexível, capacidade de resolução de problemas de modo eficaz, capacidade de autoaprendizagem, competências, habilidades de colaboração eficaz e motivação intrínseca.

Em um trabalho desenvolvido por Martins *et al.* (2012) no curso de Enfermagem da Universidade do Minho, constatou-se que os estudantes, que trabalharam com o PBL, sentiram-se mais desafiados pela situação-problema, com isso conseguiram melhorar as competências, o trabalho em equipe tornou-se mais interativo, levando ao compartilhamento de diferentes constatações. Outras vantagens percebidas foram o desenvolvimento das habilidades de ouvir e de relacionamento e a possibilidade de se aplicar os conhecimentos e competências adquiridos em sala na prática profissional e no contexto de ensino clínico/estágio.

Além dos estudos já evidenciados, outros trabalhos constataram diversas vantagens de se utilizar o PBL no processo de ensino e aprendizagem, conforme apresentado no Quadro 5.

Vantagens/Benefícios do PBL	Autor
1. Desenvolve a capacidade de adaptação à mudança; 2. Favorece a resolução de problemas em situações desconhecidas; 3. Permite o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo; 4. Permite a aplicação da abordagem holística; 5. Desenvolve a colaboração de forma produtiva em trabalhos de equipe; 6. Leva a identificação dos próprios pontos fortes e fracos; 7. Possibilita a compreensão de que a aprendizagem ao longo da vida serve como meio de resolução de problemas.	Hadgraft (1998)

1 - Favorece a aquisição de conhecimentos de forma expressiva e duradoura; 2. Leva ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos alunos.	Ribeiro (2005)
1 - Favorece a integração entre universidade e empresa, ensino e pesquisa e pesquisa e empresa; 2. Favorece soluções interdisciplinares; 3. Leva a busca por conceitos mais atuais, levando também a atualização dos professores; 4. Favorece a criatividade e inovação; 5. Favorece a habilidade de desenvolvimento de projetos; 6. Favorece as habilidades de comunicação; 7. Favorece o aprendizado eficaz; 8. Permite a criação de um entorno social.	Enemark e Kjaersdam (2009)

Quadro 5: Vantagens/Benefícios do PBL

Fonte: Elaborado com base em Hadgraft (1998), Ribeiro (2005), Enemark e Kjaersdam (2009)

Mesmo apresentando muitas vantagens, a aplicação do PBL ainda é algo pouco praticado no ensino e apresenta algumas desvantagens como as observadas no Quadro 6.

Desvantagens do PBL	Autor
1. Frustração para os alunos que possuem dificuldade de trabalhar em grupo; 2. Dificuldade, percebida pelos professores, de trabalhar todos os conteúdos por meio de projetos. 3. Dificuldade de motivação para o aprendizado de matérias básicas.	Powell (2000)
1. Hesitação por parte de alguns indivíduos em virtude da falta de experiência; 2. Ambiguidade de avaliação; 3. Medo da mudança de papéis.	Park (2006)
1. O PBL não se adapta a todo professor; 2. Os professores estão vinculados ao processo tradicional, que não conseguem ver a necessidade de mudanças.	Escrivão Filho e Ribeiro (2007)

Quadro 6: Desvantagens do PBL

Fonte: Elaborado com base em Powell (2000); Park (2006) e Escrivão Filho e Ribeiro (2007)

A desvantagem citada por Escrivão Filho e Ribeiro (2007) relacionada a dificuldade de adaptação do professor ao método, é também constatada em um estudo desenvolvido por Sable, Larrivee e Gayer (2003), observando a dificuldade que alguns professores possuem em desempenhar o papel de facilitador de aprendizagem em vez da transmissão de um conhecimento especializado, dificultando a maior utilização do PBL no processo de ensino e aprendizagem.

Outras desvantagens apresentadas pelo PBL podem ser encontradas no estudo realizado por Wood (2003) que aborda a necessidade de uma quantidade maior de recursos para a efetividade do PBL, seja em relação aos recursos humanos ou recursos físicos, como bibliotecas e recursos computacionais para que os alunos possam desenvolver suas pesquisas. Uma outra consideração realizada pelo autor se refere à questão do estudo autodirigido, que pode causar certo desconforto aos alunos que não se sentem seguros sobre o que devem fazer e como identificar as informações que sejam de fato relevantes e úteis.

Um importante aspecto a ser considerado para a efetividade da utilização do PBL é o nível de conhecimento sobre o conteúdo que será estudado. Quando os alunos não possuem nenhum tipo de conhecimento prévio sobre o assunto estudado, muito provavelmente, poderá se observar uma baixa motivação para o aprendizado, levando a consideração de que uma abordagem puramente PBL, certamente não é a melhor a ser aplicada (NARGUNDKAR; SAMADDAR, MUKHOPADHYAY, 2014).

De modo geral, quando se compara a utilização do PBL com outras abordagens tradicionais de ensino pode-se evidenciar a existência de vantagens em alguns aspectos e desvantagens em outros. Em um estudo desenvolvido por Berkson (1993) que analisou o ensino médico, evidenciou que o desempenho escolar e avaliação de conhecimento favoreceu a abordagem tradicional, apesar de se perceber que as avaliações clínicas foram favorecidas com o PBL. Além disso, no que diz respeito ao processo acadêmico, os estudantes deram maior ênfase, no sentido de compreensão, ao PBL.

Com isso, podemos inferir que não existe vantagem de uma abordagem sobre outra, e que diferentes abordagens podem ser utilizadas no processo de ensino e aprendizagem, cabendo aos docentes a escolha daquela que melhor se adequa aos objetivos e ainda à sua capacitação, para que se obtenha bons resultados ao final do processo e com a relação professor, alunos e conteúdo.

2.2.3 O Processo de Implementação do PBL

Em um cenário de mudanças, cabe a observação de que a implementação de um novo modelo de aprendizagem, no caso baseado em problemas, leva, segundo

Moesby (2009), a ocorrência de inúmeros desafios, principalmente relacionados às questões práticas para a correta implementação, devendo-se considerar aspectos como a aceitação dos professores sobre o que é proposto, bem como induzi-los a colaboração de forma a manterem um trabalho ativo e genuíno.

Todas as fases de um processo de mudança, seja ele qual for, implicam em riscos de omissão, abandono e retrocesso de fase anterior, sinalizando como proposto por Moesby (2009) que nem sempre os processos de mudanças irão funcionar e que é preciso que as pessoas adotem ideias e condutas com a finalidade de possibilitar a criação de forma duradoura. No estudo realizado pelo autor, procurou-se evidenciar as dificuldades e como se dá o processo de mudança ao se tentar implementar um modelo de aprendizagem centrado em projetos e baseado em problemas, trabalhando com as fases de pesquisa, adoção e implementação, que levam então ao estado de institucionalização.

Para Moesby (2009) a fase das pesquisas envolve atividades preliminares que definem responsabilidades no processo de iniciar e dirigir uma mudança, que no caso é de competência da direção, considerando ainda questões como o tempo a ser dedicado ao projeto, estrutura e outras. A fase de adoção envolve a formulação da visão, definição dos critérios para o sucesso do projeto e a comunicação dos resultados. Na fase de implementação, que observa questões práticas, tem como objetivo tornar realidade o que se propôs na fase de adoção, considerando-se aspectos relacionados ao programa de formação dos professores e programas de avaliação.

Ainda considerando o estudo desenvolvido por Moesby (2009), existe um obstáculo para se chegar ao nível de institucionalização, relacionado à dificuldade de um projeto se tornar independente, mais que uma mera aplicação de PBL, integradas a poucas disciplinas acadêmicas, sendo comum que o projeto seja planejado como atividades de uma ou duas disciplinas. Assim, o autor apresenta uma disciplina incluindo um projeto, duas disciplinas que incluem cada uma um projeto, duas disciplinas com um projeto comum, três disciplinas compõem a base teórica de um projeto separado delas, onde as disciplinas se relacionam em função do projeto.

As fases de implementação de um novo modelo de aprendizagem sugeridas por Moesby (2006) podem ser melhor compreendidas observando-se a Figura 2 abaixo.

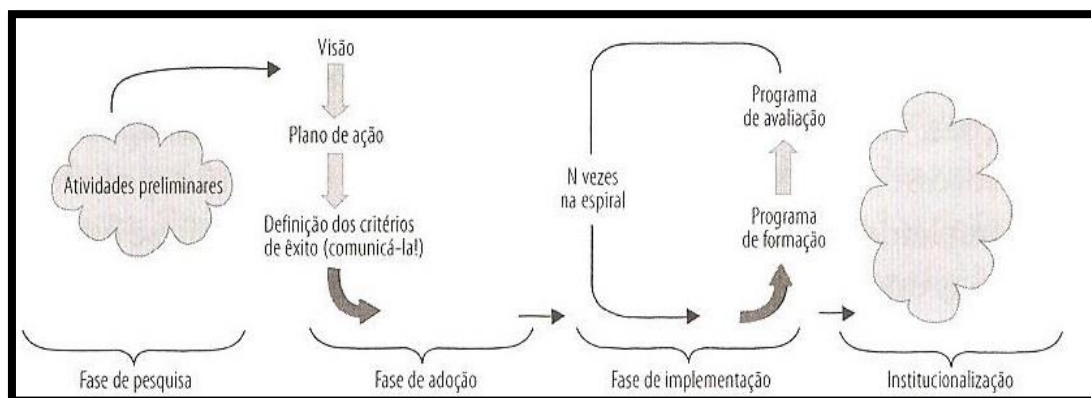


Figura 2 – Diagrama do fluxo de implementação externa

Fonte: Moesby (2006)

Como já mencionado em momentos anteriores, as atividades trabalhadas pela abordagem PBL buscam espelhar situações que os alunos possam encontrar no mundo real, para as quais deverão pensar de forma criativa e buscar as possíveis soluções recorrendo à pesquisas e interação com os demais membros do grupo do qual fazem parte.

Quando se aplica o PBL é preciso conscientizar todos os envolvidos do que é o método, como ele funciona e quais os papéis precisarão ser desempenhado por cada um dos indivíduos envolvidos. O primeiro papel a ser apresentado é o do professor, que deixa de ser visto como perito e passa a atuar como instrutor, responsável por auxiliar os alunos a descobrirem o que já sabem, orientando-os para novos conhecimentos por intermédio da solução de problemas (MACKLIN, 2001). Para Wood (2003) o professor possui como papel incentivar a participação de todos os membros do grupo, auxiliar o controle do tempo e dinâmica dos grupos, verificar as anotações entregues pelos grupos.

O segundo papel apresentado é o de líder/presidente do grupo. Para Wood (2003) cabe ao líder manter a dinâmica do grupo, controle do tempo, verificar se o grupo executa as tarefas delegadas, se o secretário é capaz de controlar e registrar rigorosamente suas anotações e incentivar a participação de todos os membros. O secretário, terceiro papel, tem como função anotar os pontos discutidos pelo grupo, ajudar o grupo a organizar seus pensamentos e anotar os recursos utilizados pelo grupo (WOOD, 2003).

Por fim, Wood (2003) destaca que cabe aos membros do grupo seguir os passos propostos, participar das discussões, ouvir e respeitar as contribuições dos

demais, gerar discussões nas questões, compartilhar informações com os colegas de grupo e pesquisar todos os objetivos da aprendizagem.

Para que se possa aplicar o PBL, alguns pré-requisitos precisam ser atingidos, tais como espaço livre para o auto aprendizado do estudante, revisão do papel do professor, revisão no conceito de autonomia departamental, mudança nos critérios de seleção dos estudantes e investimentos financeiros em infraestrutura.

O processo de aplicação do PBL passa por alguns passos. I) Esclarecer os termos difíceis ou desconhecidos; II) Listar os problemas; III) Discutir os problemas; IV) Resumir as informações encontradas; V) Formular os objetivos de aprendizagem; VI) Buscar informações e VII) Retornar, integrar as informações para resolução do caso. Para os autores, os passos de I a V acontecem na primeira reunião do grupo, o passo IV é desenvolvido fora do grupo tutorial e, por fim, o passo VII acontece na próxima reunião do grupo tutorial (SAKAI; LIMA, 1996; IOCHIDA, 2001; PARK, 2006). Esta segregação em sete passos foi desenvolvida em Maastricht, com a finalidade de ajudar os alunos a analisarem os problemas (GRAAFF; KOLMOS, 2003).

Em um estudo realizado por Toledo Júnior *et al.* (2008) cada passo do processo de aplicação do PBL é seguido por seu fundamento no processo de aprendizado, conforme pode ser observado no Quadro 7.

Passo	Aprendizado
I) Esclarecer os termos difíceis ou desconhecidos	Dependência do contexto
II) Listar os problemas (definição do problema a ser discutido)	Dependência do contexto
III) Discussão dos problemas (Análise e troca de conhecimentos sobre o problema)	Ativação dos conhecimentos prévios
IV) Resumir as informações encontradas (Revisão dos passos II e III, com sistematização das hipóteses do Passo III para resolução do problema)	A) Elaboração preliminar de novas informações B) Motivação para a aprendizagem
V) Formulação dos objetivos de aprendizagem	Motivação para a aprendizagem
VI) Busca de informações (Levantamento de recursos de aprendizagem e estudo individual)	Aquisição e elaboração de novos conhecimentos
VII) Retorno, integração das informações e resolução do caso	A) Reformulação e sistematização, elaboração dos conhecimentos B) Estruturação de redes de conhecimentos

Quadro 7: Os passos do PBL e os fundamentos do aprendizado

Fonte: Elaborado com base em Toledo Júnior *et al.* (2008)

Na concepção apresentada por Calk e Carr (2011) o PBL tem como primeiro passo apresentar os problemas relevantes do mundo real, recomendando que esses

não podem ser muito estruturados e fáceis de resolver. Em seguida, o estudante deve examinar o problema e, utilizando-se de questionamentos e investigações, identificar as teorias relevantes e apropriadas, a fim de sugerir soluções.

No trabalho desenvolvido com base na abordagem PBL, apresenta como uma característica, o atividades em grupos, compostos por 5 a 9 estudantes (Barrows,1996). Para Milne e McConnell (2001), ao se trabalhar com o PBL o ideal é organizar os grupos com de 6 a 12 alunos, que se encontram para cerca de duas sessões, com duração de duas ou três horas, para cada problema, e entre cada uma os alunos devem participar de estudos autodirigidos. Na concepção de Graaff e Kolmos (2003), os grupos PBL poderão ter de 8 a 12 estudantes, que deverão se reunir uma ou duas vezes por semana, onde cada estudante apresenta seu trabalho e em seguida é realizada uma discussão, com base no exposto, e o grupo faz o planejamento de como continuará suas atividades.

Na aplicação do PBL em sala de aula, diversas barreiras podem ser encontradas, tais como o tempo gasto para o desenvolvimento das atividades propostas, a origem dos objetivos de aprendizagem o desconforto inicial, por parte dos alunos, com o aumento do grau de liberdade experimentado no ambiente acadêmico, que é bem diferente do concedido em abordagens tradicionais (HOFFMAN; RITCHIE, 1997).

As discussões realizadas nas sessões tutoriais remetem ao processo de reflexão, sendo incorporadas pelo PBL em vários momentos. Como já apresentado por Hmelo-Silver (2004), ao refletir os alunos conseguem relacionar o novo conhecimento ao entendimento anterior, compreender como suas estratégias de aprendizagem e de resolução de problemas podem ser replicadas e transformar conhecimentos abstratos.

2.2.4 Construção do Problema na abordagem do PBL

No PBL, o termo “problema” refere-se à ideia de um problema de pesquisa, uma descrição de uma situação que envolve opção de desenvolvimento ou melhoria (MARGETSON, 1994). Na concepção apresentada por Tan (2003), quando se trabalha com o método PBL, o problema é o elemento central do currículo, sendo

proposto para o desenvolvimento dos estudos sobre um tema específico, funcionando como ponto de partida no processo de aprendizagem. Assim, o problema determina a direção do processo de aprendizagem, com ênfase na formulação de uma questão e não em uma resposta (GRAAF; KOLMOS, 2003).

Independentemente do tamanho, os problemas são incorporados em situações relevantes, ricamente contextualizadas (HOFFMAN; RITCHIE, 1997). Normalmente, os problemas trabalhados no PBL são baseados na vida real, sendo selecionados e editados para atenderem aos objetivos e critérios educacionais propostos, o que não descarta a possibilidade da existência de problemas hipotéticos (GRAAFF; KOLMOS, 2003).

O problema tem o objetivo de provocar discussões produtivas dentro do grupo tutorial, devendo por isso, ser motivador e despertar o interesse dos envolvidos (PEREIRA *et al.*, 2005). Para Hansen (2006) o problema deve atuar como catalisador, promovendo a aquisição de novos conhecimentos, devendo ser escrito para que se consiga alcançar os objetivos educacionais determinados, onde os alunos deverão estudar conteúdos que satisfaçam tais objetivos, aprimorando seus conhecimentos por meio de discussões, focando a atenção dos alunos para os conceitos mais importantes do curso (WEISS, 2003).

Uma das questões mais críticas do PBL é a elaboração do problema. Para Hicks (1991), ao se elaborar um problema para ser trabalhado no PBL é preciso a observação de quatro elementos: 1) é reconhecido que existe um problema, 2) não se sabe como resolvê-lo, 3) existe o interesse em resolvê-lo, e 4) percepção da capacidade de resolução do problema proposto. Em boa parte dos casos os alunos têm a oportunidade de formularem seus próprios problemas, obedecendo à diretrizes das áreas dadas pelo professor, podendo haver casos onde o professor definirá o problema e o aluno usará este como ponto de partida para suas atividades (GRAAFF; KOLMOS, 2003).

Para melhorar a aplicação do PBL, faz-se necessário propor problemas menos estruturados, ou seja, um problema para o qual não exista um único caminho de investigação e que mude na medida em que novos conhecimentos são aprendidos (GALLAGHER; STEPIEN, 1998). Ribeiro (2005) ressalta que problemas menos estruturados, com informações insuficientes e perguntas não respondidas, levam ao aumento das chances de ocorrer o desenvolvimento de soluções de problemas,

destacando-se ainda que o problema a ser usado no PBL, como já apresentado, deve ser real ou próximo da realidade, abrangendo várias áreas do conhecimento.

Como observado, os problemas menos estruturados são os que melhor se adequam ao PBL. No entanto, Walker e Leary (2009) abordam sobre tipos de problemas que podem ser utilizados na aplicação do método PBL e que abrangem os dois extremos, os menos estruturados e os mais estruturados.

Dentre os problemas citados pelos autores, estão os problemas lógicos e os algorítmicos, que não se alinham muito bem ao PBL pelo fato de serem muito limitados e altamente estruturados. Outro tipo são os problemas como os históricos e os de regras que tendem ao melhor alinhamento com o PBL, principalmente em termos de autenticidade. Existem ainda os problemas de solução diagnóstica, que são os clássicos do PBL utilizados na educação médica, os problemas de análise de caso que emergem das escolas de negócios e direito e os problemas de projeto que incluem algo como projetos de um robô para explorar um planeta.

Para Walker e Leary (2009), os problemas não tão estruturados são tidos como dilemas, em parte pelo fato dos mesmos não poderem ter uma solução, implicando uma suposição tácita da existência de uma resposta correta, podendo ser a tradicional dicotomia representada em muitos ambientes de debate.

O problema exige múltiplas perspectivas com o uso do conhecimento interdisciplinar, desafiando o conhecimento atual dos alunos, levando ao desenvolvimento de atitudes e competências, exigindo então novas áreas de aprendizagem (TAN, 2003). Assim, Savery (2006) advoga que quando um problema é bem estruturado os alunos se sentirão menos motivados e investirão menos no desenvolvimento da solução.

Segundo Duch (2001), um bom problema para o PBL deve ser eficaz, despertando o interesse do aluno e motivando-o a realizar pesquisas para compreensão mais profunda dos conceitos que estão sendo introduzidos; exige dos alunos a tomada de decisões e julgamentos com base em fatos, informações, lógicas ou racionalização; é necessária a cooperação efetiva de todos os membros da equipe para trabalharem o problema; as perguntas iniciais do problema devem motivar todos os alunos do grupo para a discussão. Deve-se ainda considerar os objetivos do conteúdo do curso devem ser incorporados nos problemas e as questões devem desafiar os alunos no desenvolvimento superior das habilidades de pensamento tais como análise, síntese e avaliação.

Hmelo-Silver (2004) apresenta outra característica para que um problema seja considerado bom, o fator interdisciplinaridade. Para a autora, problemas que abordam sobre diferentes áreas do saber ajudam na construção do conhecimento amplo e flexível, uma vez que a informação não é aprendida isoladamente. Por fim, outro aspecto a ser considerado na elaboração do problema refere-se à questão de autenticidade. Weiss (2003) descreve que o problema é autêntico se for aterrado nas experiências dos alunos, e caso não se baseie na experiência dos alunos, deve referir à planos para o futuro e carreiras esperadas.

2.2.5 Currículo Baseado em PBL

Os princípios didáticos do PBL abrangem todos os elementos de desenvolvimento curricular, como objetivos, professores, estratégias de aprendizagem dos estudantes, escolha de conteúdo, métodos de aprendizagem, o papel dos professores, organização, cultura e avaliação, de como as alterações em um dos elementos leva a mudanças em todos os outros elementos (GRAAFF; KOLMOS, 2003).

Os professores que estruturam seus cursos em torno de uma aprendizagem baseada em problemas, normalmente usam uma série de problemas de curto ou médio prazo, ou um único grande problema para os estudantes resolverem (HOFFMAN; RITCHIE, 1997).

Construir um curso usando qualquer método pedagógico envolve um trabalho considerável. Uma das vantagens do currículo apoiado na abordagem do PBL é a facilidade de atualização, possibilitando que novos problemas possam ser adicionados (BARROWS, 1996). No PBL, o maior desafio é criar um projeto definido de modo a abarcar todo o currículo do curso (COSTA; HONKALA; LEHTOVUORI, 2007).

O formato de aplicação dentro de um curso baseado em PBL pode variar, podendo ser implementado em todo o currículo, em formato híbrido, ou seja, em um de dois segmentos paralelos de um mesmo currículo ou ainda pode-se adotar a aplicação em uma ou mais disciplinas de um currículo tradicional (BRIDGES; HALLINGER, 1998). Outra forma é considerada por Stepien e Callagher (1998), onde

problemas podem ser incluídos em alguns momentos das disciplinas ministradas com a adoção de abordagens tradicionais. Na prática, Wood (2003) apresenta que geralmente o PBL é parte de um currículo integrado usando um sistema baseado na abordagem.

Existem alguns modelos de estrutura curricular que podem ser considerados para o trabalho apoiado na abordagem PBL, tais como os praticados nas universidades de Maastricht (Holanda), Linköping (Suécia), McMaster (Canadá) e Newcastle (Austrália). No que tange à estrutura curricular adotada por estas instituições, Graaff e Kolmos (2003) salientam que o currículo está estruturado em blocos temáticos, em que o semestre é dividido em períodos de cerca de seis semanas, onde cada período trata de um tema específico. Diante deste contexto, as disciplinas são integradas, buscando relacionar o caso à prática profissional.

Algumas formas de elaboração do currículo podem ser constatadas nas instituições que adotam o PBL como método de ensino. Em Maastricht, no ensino da faculdade de Medicina, o currículo é elaborado com base na epidemiologia, e está organizado em unidades de ensino que apresentam de quatro a dez semanas cada, elaboradas por uma comissão de planejamento composta por professores com notável saber nos conteúdos da unidade e outros campos do conhecimento (DEELMAN; HOEBERIGS, 2009).

Conforme observado por Dellman e Hoeberigs (2009), outra forma de elaboração do currículo pode ser observada na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Maastricht, onde todos os departamentos elaboram um plano teórico que especifica o que será oferecido no ano seguinte. Tais planos são apresentados ao conselho de avaliação formado pelo diretor, coordenadores e representante dos alunos, que analisa e envia um parecer ao corpo docente.

Quando o PBL é introduzido em um curso ou em um currículo, espera-se que os alunos consigam desenvolver atributos fundamentais ao longo da vida, dentre as quais Goodman (2010) cita a habilidade de pensamento crítico e capacidade de analisar problemas reais, encontrar, avaliar e utilizar os recursos adequados, habilidade de comunicação interpessoal de modo eficaz e habilidades metacognitivas.

2.2.6 Avaliação pelo Método PBL

A avaliação é um processo contínuo que conduz a instrução e o processo de aprendizagem, que não traz um fim à aprendizagem, mas fornece informações sobre como continuar a desenvolver as habilidades, conhecimentos com relação à objetivos e resultados do curso. Assim, é importante pensar na avaliação como uma demonstração ativa de nosso entendimento e capacidade de aplicar esse entendimento (BIDOKHT; ASSAREH, 2011).

Para Woods (2000), a avaliação é definida como o grau de julgamento para verificar o alcance dos objetivos propostos, sendo realizada com base em critérios mensuráveis e provas pertinentes. Para Alverno (1985 *apud* Woods, 2000) a aplicação da definição sobre avaliação é melhor quando utiliza-se de cinco princípios:

- Avaliação é um julgamento com base no desempenho na realização de uma tarefa, não sendo relacionado à personalidade e valores de um indivíduo.
- Avaliação é um julgamento baseado em evidências não podendo se considerar os sentimentos, sendo preciso substituir aspectos relacionados à intuições com evidências físicas, como roteiro escrito em um exame ou em um relatório de projeto.
- Avaliação deve ser feita para um propósito com condições de desempenho claramente definidos. O aluno deve saber quando está sendo avaliado.
- Avaliação é um julgamento feito no contexto de metas publicadas, critérios mensuráveis e pertinentes, acordado por meio de prova.
- A avaliação deve ser baseada em evidências multidimensionais, situações estáticas e dinâmicas, pequenas tarefas, contextos sociais, sob uma variedade de condições de desempenho (exames e lição de casa, escrita e oral, o desempenho individual e como membro de um grupo).

Para desenvolver uma nova postura avaliativa é preciso reconstruir a concepção e a prática da avaliação, eliminando a prática comum do sistema de ensino

que envolve memorização, classificação, seleção e exclusão. Silva (2003) enfatiza que isto remete a uma reflexão em torno de algumas questões básicas que constituem a compreensão epistemológica e pedagógica do conceber e do fazer da avaliação. São questões que envolvem o para que, o que é, o que, quando, como avaliar e, ainda, o que fazer com os resultados da avaliação. O autor salienta que estes questionamentos representam as principais dúvidas dos docentes na hora de concretizar seu trabalho pedagógico, elaborar e implementar a dinâmica avaliativa. Logo, o domínio sobre estas questões ajuda no desenvolvimento da autonomia didática do docente, culminando numa sólida fundamentação teórica e prática do seu fazer docente e a sua implementação de forma consistente, sistemática e intencional.

Frezatti *et al.* (2014) indicam que a aprendizagem é vista no PBL de forma que considere o todo, admitindo as partes e as relações estabelecidas entre elas. Os autores compreendem que para eliminar a ambiguidade na avaliação é necessário observar os objetivos, critérios, instrumentos, recursos e o processo avaliativo. Frezatti *et al.* (2014) apresentam ainda que o sistema de avaliação baseado em problemas deve ser tencionado, visando medir aspectos do desempenho dos discentes, como o conteúdo do curso, a habilidade de utilizar o conhecimento adequado para resolver problemas da vida real, a capacidade de fornecer evidências que justificam as decisões que foram tomadas, bem como avaliar a análise de uma situação crítica, a síntese das diversas fontes pesquisas e a decisão tomada pelos alunos.

Silva (2003) faz saber que a intimidade com as questões básicas constitutivas do conceber e do fazer avaliativo leva os docentes a identificarem e usarem os três tipos de avaliação: a diagnóstica ou prognóstica, a reguladora e a somativa, as quais o próprio define.

Ainda conforme Silva (2003) a avaliação diagnóstica ou prognóstica dá, segundo o autor, as condições ao docente de identificar o que os discentes sabem sobre o que se pretende ensinar, visando orientar o planejamento inicial e fazer algum prognóstico nas relações entre objetivos, conteúdos e a realidade sociocognitivos dos mesmos. Já a avaliação reguladora traz as informações para fazer as regulações no trabalho do docente em função do desenvolvimento dos discentes, conscientizando-os dos seus percursos de aprendizagens. Por fim, a avaliação somativa dá o resultado integral e final, em um tempo pedagógico determinado da interação entre docentes/conteúdos/objetivos/metodologias/discentes.

Os métodos de avaliação precisam ser compatíveis com os objetivos do processo de aprendizagem. Quando se trabalha a abordagem PBL, isso significa utilizar de testes para estabelecer o conhecimento do indivíduo, analisando competências e não somente conhecimentos sobre fatos isolados (GRAAFF; KOLMOS, 2003). Assim, no âmbito da avaliação, o foco não deve ser apenas em testar os alunos em profundidade e amplitude de aprendizagem, mas também na sua capacidade de preencher as lacunas na área em estudo.

A questão levantada a partir do PBL é fornecer uma estratégia de avaliação autêntica, requerendo um espaço de aprendizagem colaborativo e comunicação entre os alunos como um meio para troca de ideias. A avaliação autêntica é geralmente classificada em Avaliação de Desempenho, Avaliação Portfólio, Reflexão e autoavaliação. A Avaliação de Desempenho testa a capacidade dos estudantes aplicarem os conhecimentos adquiridos e as habilidades em uma variedade de contextos autênticos, trabalhando de forma colaborativa para resolver problemas complexos. A Avaliação Portfólio envolve o desenvolvimento de um portfólio que documenta aprendizagem ao longo do tempo, que neste estudo incluem e não se limitam a lançamentos contábeis, análise pelos pares, diagramas, tabelas, gráficos, apresentação multimídia, relatórios dos grupos, notas e esboços de estudantes, rascunhos e polido escrito. Por fim, a Reflexão e autoavaliação exigem que os alunos reflitam e avaliem sua própria participação, o progresso de aprendizagem, e os produtos que são componentes essenciais da aprendizagem autônoma (TAI; YUEN, 2007).

Na avaliação pelo método PBL, é preciso pensar em respostas divergentes e não convergentes, considerando o processo de aprendizagem e não apenas respostas certas. Assim, a dificuldade de se avaliar os conhecimentos e habilidades dos alunos é menor quando se utiliza métodos tradicionais de ensino. No PBL a avaliação deve ocorrer com o objetivo de apoiar a aprendizagem e não para apontar o quanto os discentes sabem do conteúdo, o que aprendeu e o que deixou de aprender. Isso reforça a necessidade de, no PBL, a avaliação requerer múltiplos procedimentos que envolvem habilidades com análise de projetos, provas práticas, avaliação pelos pares, auto avaliação, apresentações orais, análise de relatórios, dentre outros (GIL, 2011).

Martins (2014) demonstra que no PBL são os alunos os próprios responsáveis por sua aprendizagem, culminando em maior responsabilidade que oportuniza o

julgamento à respeito do alcance dos objetivos da aprendizagem e possibilita o *feedback*, de forma que a avaliação não seja mais centrada no professor.

No PBL, o professor não é o único responsável por medir o desempenho dos alunos, mas sim ajudá-los monitorar seu próprio progresso, estabelecendo critérios para a aprendizagem e um trabalho de qualidade, e elaborando metas de melhorias (BIDOKHT; ASSAREH, 2011). Para os autores, os alunos devem cooperar com o instrutor para avaliações relevantes e significativas, desempenhando um papel ativo no desenvolvimento de critérios e definição de padrões de desempenho para o trabalho de alta qualidade.

Algumas formas de avaliar podem ser constatadas nas instituições que adotam o PBL como método de ensino. Em Maastricht, no ensino da Faculdade de Medicina, a avaliação é organizada de modo que exista o mínimo de intervenção na aprendizagem ativa e significativa, evitando-se ainda que a matéria seja decorada apenas visando aprovação, e para isso a avaliação é feita de forma acumulativa, baseada em conhecimentos que os alunos deverão dominar ao final do curso (DEELMAN; HOEBERIGS, 2009).

Conforme evidenciado por Dellman e Hoeberigs (2009) outra forma de avaliação pode ser observada na Faculdade de Economia e Administração da Universidade de Maastricht, que trabalha com um sistema onde ao final de cada unidade é feita uma prova com questões dissertativas e de múltipla escolha. Ainda conforme os autores, os alunos participam de reuniões de supervisão e precisam obter resultados satisfatórios em pelo menos 75% dos grupos de aprendizagem.

Na concepção apresentada por Walker e Leary (2009), a avaliação da resolução de problemas pode ser segregada em várias partes distintas, sendo realizada com base em princípios, que por sua vez se baseiam em regras, contando em geral com algum tipo de modelo probabilístico subjacente para definir as associações entre conceitos. Em um primeiro momento, os autores consideraram o nível da concepção, no qual a avaliação consiste em definir, identificando ou até mesmo gerando exemplos de construções fundamentais, e posteriormente relatam sobre o nível de aplicação, avaliando a capacidade dos alunos para atingir um estado objetivo.

De modo geral, existem três objetivos que um bom método de avaliação precisa cumprir. O primeiro é prever e / ou melhorar a aprendizagem dos alunos, o segundo seria permitir uma classificação justa de desempenho e habilidades do aluno e, por

fim, o pragmatismo deve ser incluído no método de avaliação de escolha, buscando trabalhar dentro o orçamento e os recursos humanos alocados (BAMFORD; KARJALAINEN; JENAVS, 2012). Os autores apresentam ainda que uma boa avaliação precisa ter validade, ser oportuna ao mostrar seu feedback, gerar motivação, oportunidade e promoção de estratégias de aprendizagem profundas.

Como pode ser observado, o ato de avaliar é algo complexo e que precisa ser realizado de forma cautelosa, com o intuito de evitar problemas e visando melhorar a experiência de aprendizagem dos alunos.

2.2.7 O PBL no Ensino de Contabilidade

Como já evidenciando em momento anterior, o PBL teve sua origem na Medicina e depois ganhou espaço em outras áreas do conhecimento, tais como Engenharia, Administração, Direito e enfermagem. No entanto, uma revisão da literatura mostra uma pequena quantidade de trabalhos que evidenciam a utilização do PBL no ensino de Contabilidade.

Durante a revisão de literatura realizada para o presente estudo, alguns trabalhos evidenciavam a adoção do PBL para o ensino da Contabilidade. O primeiro trabalho analisado foi o desenvolvido por Johnstone e Biggs (1998) que evidenciou as estratégias que precisam ser adotadas pelos educadores da Contabilidade caso decidam implementar o PBL.

Para os autores, o PBL só poderá ser implantado após o conhecimento técnico em Contabilidade básica ser adquirido. Além disso, as estratégias apropriadas para a resolução do problema dever ser explicitamente ensinadas, devendo o professor adotar abordagens inovadoras para incentivar as habilidades de resolução de problemas de ensino, os membros do corpo docente devem ainda possuir conhecimento técnico especializado da área do assunto a ser estudado através do PBL.

Um trabalho empírico da adoção do PBL no contexto do ensino da Contabilidade foi desenvolvido por Breton (1999) que comparou o efeito de dois diferentes métodos de ensino, utilizados de forma simultânea, em duas classes comparáveis de teoria da Contabilidade. Na primeira classe, foram utilizadas aulas

tradicionais com a aplicação de tarefas e exames, e na segunda classe aplicou-se a abordagem PBL. Dentre as constatações apresentadas pelo estudo, observou-se evidências de que os alunos que adotaram o PBL estavam mais conscientes da aquisição de algum conhecimento, com a percepção de terem adquirido a capacidade que eles esperam para serem mais úteis a longo prazo, obtendo ainda melhores resultados do que os alunos que passaram pelo método tradicional de ensino.

Outro estudo analisado foi o desenvolvido por Milne e McConnell (2001) com a finalidade de mostrar aos educadores do ensino Contábil o mecanismo do PBL como um meio de organizar seu material de estudo de caso, motivando a aquisição de novos conhecimentos e dar aos alunos a liberdade de desenvolvimento da própria aprendizagem. Dentre as conclusões obtidas pelos autores, destaca-se o fato de que os educadores em Contabilidade podem enfrentar desafios ao adotar o PBL, que não são menos importantes em termos de facilidade e apoio no processo de aprendizagem, e ainda no processo de reorientar os alunos para assumirem a responsabilidade por sua própria aprendizagem.

Um estudo realizado por Hansen (2006) procurou descrever o processo de escrever um problema relacionado à Contabilidade para ser trabalhado através do PBL. Durante o trabalho, foram evidenciadas questões como novas estratégias de ensino, o que é o PBL, os objetivos do PBL e procedimentos para escrever bons problemas. De modo geral, o estudo evidenciou que o PBL utiliza de problemas para introduzir temas e servir como um ponto focal para aprender novo material e que problemas complexos são utilizados para motivar os alunos no processo de aquisição, comunicação e integração de informações.

Evidenciando a questão da necessidade de adoção do PBL para o ensino Contábil, um estudo mais recente, desenvolvido por Stanley e Marsden (2012), objetivou evidenciar como o PBL foi implementado na Contabilidade, com ênfase em questionamento, trabalho em equipe e a forma de utilização do método. Essa pesquisa foi realizada observando-se estudantes de Contabilidade de uma instituição australiana e obteve como alguns dos resultados o fato de que os alunos concordaram que o método PBL auxilia na compreensão de conceitos e princípios, que podem ser aplicados, a partir da unidade estudada, à novas situações. Após a primeira experiência com o PBL, os alunos se sentem mais preparados para lidarem com problemas não estruturados e problemas com base em fatos incompletos.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta unidade, serão tratados os procedimentos metodológicos utilizados para o desenvolvimento da pesquisa. Para Gil (2002), uma pesquisa é desenvolvida mediante o concurso dos conhecimentos disponíveis e a utilização cuidadosa de métodos, técnicas e outros procedimentos científicos. Ainda na concepção de Gil (2002, p. 17), a pesquisa é vista como “um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos”.

Sobre os métodos racionais, Fachin (2006) elucida que fazem parte da estrutura do raciocínio em uma linha que pode partir de métodos indutivos, principiando da análise de dados particulares e encaminhando-se para noções gerais do que é estudado, ou dedutivo onde o raciocínio parte do geral para o particular. No caso desse estudo é tratada a visão de uma unidade, a Universidade Federal do Paraná, onde serão verificados o PPP e Práticas Pedagógicas adotados, propondo-se a adoção dos mesmos fundamentados no método PBL.

A validade de um estudo, como tratado por Martins e Theóphilo (2009) é tida como o grau em que um instrumento mede a variável de pesquisa, onde um instrumento válido é aquele que de fato mede o que se propõe a medir. Para os autores, a validade é um critério de significância de um instrumento de medida com diferentes tipos de evidências.

No tocante a confiabilidade, Martins e Theóphilo (2009) apresentam que se trata de um instrumento para coleta de dados, técnica de aferição, testes, que levam então a ideia da confiança que se tem sobre determinada medida, tratada como consistente, precisa e estável.

3.1 CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO

3.1.1 Desenho de Pesquisa

Por meio da visualização da Figura 3 é possível compreender a proposta do presente estudo.

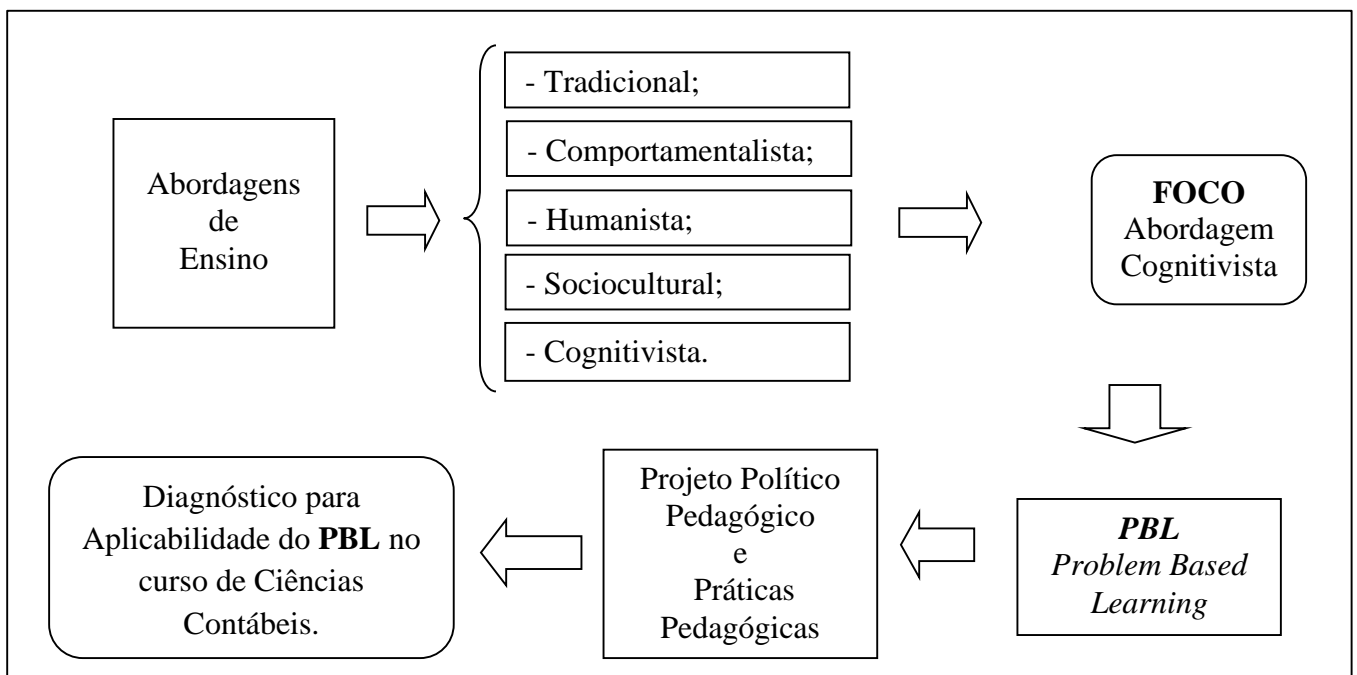


Figura 3 – Desenho de pesquisa
Fonte: Elaborada pela autora

Alinhando-se ao objetivo geral do estudo que está direcionado para o desenvolvimento de um diagnóstico para a possível implementação do método de ensino PBL para o curso de Ciências Contábeis da UFPR, a figura acima evidencia, de forma sistemática, os aspectos verificados no decorrer do desenvolvimento do presente estudo.

3.1.2 Constructos e Variáveis da Pesquisa

No Quadro 8 evidenciam-se os constructos da presente pesquisa, abordando sobre os elementos centrais que norteiam a proposta apresentada e que condizem com a problemática da pesquisa.

Bloco	Constructo	Variáveis	Técnicas de Análise	Referências
PPP e Práticas Pedagógicas	PPP	Componentes: filosofia do curso, perfil do profissional a ser formado, divulgação, condições de fatores que envolvem recursos físicos, materiais e humanos, estrutura acadêmica, desenvolvimento didático e diretrizes gerais para a pós-graduação, pesquisa e extensão. Elementos: finalidade da escola, estrutura organizacional, currículo, tempo escolar, processo de decisão, relações de trabalho e avaliação.	Análise de Conteúdo do PPP e Entrevista com coordenador do curso	Veiga (2002); Alberto e Balzan (2008)
	Práticas Pedagógicas	Métodos aplicados no ensino de Contabilidade: Método Expositivo, Seminário, Ciclos de debates, Discussões com a classe, Resolução de exercícios, Estudo de caso, Aula prática, Estudo dirigido, Jogos de empresas.	Análise Descritiva dos questionários aplicados aos professores e alunos	Petrucci e Batiston (2006)
		Formas de Avaliação: Exercícios realizados em sala de aula, Exercícios extraclasse, Prova dissertativa individual, Prova objetiva individual, Provas práticas, Apresentação de seminários em grupo, Debates em sala de aula, Auto avaliação e Participação em sala de aula		Oliveira e Santos (2005)
		Formas de Trabalho das Atividades em Sala de Aula: Atividades individuais, Grupos de no máximo 3 elementos e Grupos de mais de 3 elementos		

Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) no Ensino de Contabilidade	Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) no Ensino de Contabilidade	Conhecimentos: gerais, de contabilidade e auditoria, organizacionais e de negócios, conhecimentos sobre tecnologia da Informação. Habilidades: intelectuais, interpessoais e de comunicação; técnico e funcional; organizacional e de gerenciamento de negócios; visão sistêmica, liderança e ética. Atitudes: Comprometimento, ética, pró atividade, respeito pela opinião dos outros, flexibilidade, interesse, curiosidade, empatia, experiência profissional, liderança, cooperação/colaboração.	Análise descritiva dos questionários aplicados aos professores e alunos	Lima (2012) Frezatti <i>et al.</i> (2014)
<i>Problem Based Learnig</i> (PBL)	Problem Based Learnig (PBL)	Vantagens e desvantagens; elementos necessários (materiais e não materiais); dificuldades no processo de implementação e aplicação.	Pesquisa Bibliográfica e análise descritiva dos questionários aplicados aos professores e alunos	Hadgraft (1998); Powell (2000); Ribeiro (2005); Park (2006); Escrivão Filho e Ribeiro (2007); Enemark e Kjaersdam (2009); Moesby (2009); Hoffman e Ritchie (1997)

Quadro 8: Constructos, variáveis, técnicas de análise e referências

Fonte: Elaborado pela autora

Em conformidade com o problema de pesquisa e com os objetivos do presente estudo, optou-se por segregar os constructos em quatro pontos centrais: PPP, Práticas Pedagógicas, CHA e PBL.

Com o propósito de mapear os principais aspectos relacionados aos fatores físicos e humanos da IES estudada, apresenta-se a necessidade de compreensão dos elementos centrais do PPP da instituição, visando principalmente evidenciar aspecto como o que se tem atualmente em termos de espaço físico, fontes de pesquisa, estrutura dos professores, objetivos do curso, dentre outros. Para tanto, foram observados elementos e componentes apresentados pelo PPP por meio do que é exposto por Veiga (2002) e Alberto e Balzan (2008).

Ainda existe a necessidade de se conhecer as práticas adotadas atualmente pelos professores, buscando verificar possíveis dificuldades ou ainda o interesse em relação a mudança de métodos, formas de ensino.

O constructo CHA é importante pelo interesse em relacionar o que é percebido na realidade da instituição, com o que é requerido pelo mercado de trabalho e, por fim, com o que o PBL demanda em termos de desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes.

Como o objetivo é evidenciar as características da IES pesquisada, através de um diagnóstico, visando verificar pontos fortes e fracos, para possível implantação do PBL, é importante apresentar alguns dos aspectos fundamentais do PBL, como característica, construção de problemas, avaliação, dentre outros. Com isso poder relacionar com a atual estrutura da IES e estabelecer as vantagens e/ou desvantagens do PBL em relação ao método atual praticado na IES.

3.2 ESTRATÉGIAS DE PLANEJAMENTO DA PESQUISA

3.2.1 Abordagem Metodológica

O estudo apresenta abordagem Positivista, que como aborda Martins e Theóphilo (2009), busca evidenciar fatos reais, sustentados por teorias, investigando o que é possível de fato conhecer, sem preocupações com as causas das coisas, mas sim com a relação entre os fatos. Em decorrência dessas características, foram criados alguns instrumentos dentre os quais se pode citar questionários, escalas de atitudes e tipos de amostragem (THEÓPHILO; IUDICIBUS, 2001).

Assim, considerando essa perspectiva, os questionários aplicados aos alunos e aos professores, visam evidenciar concepções referentes à aspectos como métodos utilizados, habilidades, conhecimentos e atitudes de maior relevância para o futuro profissional, abordagens ativas, dentre outros.

Quando o presente estudo verifica elementos inerentes ao PPP, questões relacionadas à prática e elementos ligados ao funcionamento da IES estudada,

buscando diagnosticar a realidade atual para compreender artefatos que possam facilitar ou dificultar a adoção do PBL, percebe-se a concepção funcionalista.

Para Martins (1994) as pesquisas funcionalistas buscam responder questões que envolvem o funcionamento das organizações. Assim, como evidenciado por Martins e Theóphilo (2009) as pesquisas funcionalistas são apoiadas por técnicas descritivas e envolvem análise e avaliações de papéis, funcionamento de organizações, planejamento, avaliações, expectativas, dentre outros aspectos.

3.2.2 Delineamento e categorização do planejamento de pesquisa

No Quadro 9 evidencia-se o delineamento e categorização da presente pesquisa quanto às abordagens, técnicas de coleta de dados e outros.

CARÁTER TEÓRICO-METODOLÓGICO	CLASSIFICAÇÃO
Abordagem com relação ao problema	Predominantemente qualitativo
Abordagem com relação ao objetivo	Exploratório – Descritivo
Quanto aos Efeitos do Pesquisador nas Variáveis	Ex Post Fato
Quanto à Dimensão de Tempo	Transversal
Abordagem quanto à estratégia de pesquisa	Pesquisa Bibliográfica; Pesquisa Documental; Estudo de Caso

Quadro 9: Caráter teórico-metodológico da pesquisa

Fonte: Elaborado com base em Gil (2002); Cooper e Schindler (2003); Lakatos e Marconi (2007); Martins e Theóphilo (2009); Yin (2010)

Quanto a abordagem com relação ao problema de pesquisa, esse estudo pode ser caracterizado, predominantemente, como qualitativo. Lakatos e Marconi (2007) apresentam o método qualitativo como sendo aquele que procura analisar e interpretar aspectos profundos, buscando descrever a complexidade do comportamento humano. Assim, entre as características predominantes da pesquisa qualitativa estão a descrição, a compreensão e interpretação dos fatos ao invés de medições.

Quando parte para a análise das respostas obtidas com a aplicação de questionários, o estudo utiliza tratamento quantitativo. Martins e Theóphilo (2009) abordam que realizar uma avaliação quantitativa requer organizar, caracterizar,

sumarizar e interpretar dados numéricos coletados, que serão tratados por intermédio de métodos e técnicas da estatística.

Quanto aos objetivos, essa pesquisa caracteriza-se como exploratória e descritiva. Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de aprimorar ideias ou levar à descobertas, utilizando-se de um planejamento flexível, permitindo a consideração de variados aspectos relativos ao que está sendo estudado (GIL, 2002).

As pesquisas descritivas, conforme apresentado por Gil (2002) são aquelas que possuem o objetivo de descrição das características de uma população ou fenômeno, ou ainda o estabelecimento de relação entre variáveis ou mesmo a natureza dessa relação.

Ao retratar os efeitos do pesquisador em relação às variáveis do estudo, essa pesquisa pode ser caracterizada como sendo do tipo Ex Post Facto, onde os indivíduos pesquisados não sofrem influência nem positiva, nem negativa por parte do pesquisador (LAKATOS; MARCONI, 2007).

Quanto à dimensão do tempo, o estudo aborda a metodologia transversal, onde se tem representado o que ocorre de modo instantâneo em um determinado momento (COOPER; SCHINDLER, 2003).

Dentre as estratégias de pesquisa existentes, esse estudo abordará pesquisa bibliográfica, ao buscar fontes teóricas na tentativa de subsidiar o desenvolvimento do trabalho e alcance de resultados ligados aos objetivos do estudo. De acordo com Silva (2003, p. 60), tal abordagem “explica e discute um tema ou problema com base em referências teóricas já publicadas em livros, revistas, periódicos, artigos científicos”.

Esse estudo utiliza também da abordagem da pesquisa documental, já apresentada por Gil (2002) como sendo aquela que trabalha com materiais que ainda não receberam tratamento analítico ou que ainda podem ser reelaborados de acordo com os objetivos da pesquisa, sendo, conforme o autor, apresentados nessa categoria os documentos como os conservados em arquivos de órgãos públicos ou instituições privadas, incluindo ainda documentos pessoais como cartas, fotos, diários e outros. Neste sentido, o estudo analisa o PPP do curso de Ciências Contábeis da IES em estudo.

Observando-se o fato de se pesquisar uma IES da região Sul do país, no caso, a Universidade Federal do Paraná, esse estudo se caracteriza como sendo um estudo de caso. Para Martins e Theóphilo (2009), o estudo de caso é uma investigação empírica que pesquisa fenômenos dentro do contexto real, possuindo o objetivo de

analisar tal fenômeno de forma profunda e intensa, buscando compreender, aprender, interpretar a complexidade do caso investigado. Os fenômenos observados podem ser percebidos, como já abordado por Yin (2010) em um contexto individual, de grupo, organizacional, político e relacionados.

A escolha da instituição a ser pesquisada se deu de maneira intencional, considerando a facilidade de acesso aos dados necessários para o desenvolvimento do proposto para esta pesquisa. Conforme classificação apresentada por Martins e Theóphilo (2009), uma seleção intencional de uma amostra se dá quando da escolha dos elementos que compõem a amostra, onde o pesquisador se dirige intencionalmente à grupos de elementos dos quais deseja saber a opinião.

O processo de formulação de um estudo de caso não é algo simples, como muitas vezes é considerado por alguns pesquisadores. Para Yin (2010), para realizar um estudo de caso o pesquisador deve apresentar algumas habilidades básicas como capacidade de formulação de boas questões e interpretação das respostas, ser um bom ouvinte, ser adaptável e flexível, ter uma noção clara do assunto em estudo e ser imparcial sobre noções preconcebidas, até mesmo àquelas derivadas da teoria.

O estudo de caso pode ser classificado, como já apresentado por Yin (2010) como sendo do tipo caso único (holístico – unidade única de análise), caso único (integrado – unidades múltiplas de análise), casos múltiplos (holístico – unidade única de análise) e casos múltiplos (integrados – unidades múltiplas de análise).

Dadas as características desse estudo, observa-se que se trata de um caso único do tipo holístico, que para Yin (2010) apresenta algumas vantagens de escolha, tais como representação do caso crítico no teste de uma teoria bem formulada, representação de um caso extremo ou peculiar, a representatividade, o poder revelador e aspectos longitudinais, que trabalha com o estudo de um mesmo caso em dois ou mais aspectos diferentes do tempo.

Para conseguir maior confiabilidade quando da realização de um estudo de caso, Martins e Theóphilo (2009) apresentam a importância da utilização de várias fontes de evidências, principalmente quando se tem a utilização de técnicas distintas, sendo o processo de triangulação garantidor de descobertas convincentes e acuradas. Os autores apresentam a existência de quatro tipos de triangulação:

1 – Fontes de dados – triangulação de dados – alternativa mais utilizada pelos investigadores; 2 – De pesquisadores – avaliadores distintos colocam suas posições sobre os achados do estudo; 3 – De teorias - leituras dos dados pelas lentes de diferentes teorias; e 4 – Metodologia – abordagens metodológicas diferentes para condução de uma mesma pesquisa. (MARTINS e THEÓPHILO, 2009, p. 68)

Em relação as fontes de evidências necessárias para a realização de um estudo de caso Yin (2010) apresenta quais são as mais usuais: documentação, registros em arquivos, entrevistas, observações diretas, observação do participante e artefatos físicos.

Observando o exposto em relação à necessidade de triangulação e utilização de diferentes fontes de evidência o estudo utilizará da verificação de documentação, sendo complementado com a aplicação de questionários e entrevista, como descrito na próxima unidade do estudo.

Ainda em termos de confiabilidade, Yin (2010) apresenta a necessidade de realização de um protocolo para o estudo de caso. Para o autor, o protocolo se destina a orientação do investigador no momento de coleta de dados de um caso único e deve apresentar uma visão geral do projeto do estudo de caso, procedimentos de campo, questões de estudo de caso e um guia para o relatório do estudo de caso. No caso do presente estudo esse protocolo pode ser observado no (APÊNDICE 4).

3.3 ABORDAGEM QUANTO ÀS TÉCNICAS DE COLETA DE DADOS

A coleta de dados ocorre, como na consideração de Martins e Theóphilo (2009), após se definir claramente o tema-problema, a plataforma teórica, a abordagem metodológica e, escolhidas as técnicas para coleta de dados e evidências. Dadas as considerações feitas anteriormente quanto a temática do estudo, bem como objetivos, problema, teoria abordada, esta unidade define as abordagens aplicadas para coleta de dados.

Para o desenvolvimento do estudo, três fontes de coleta de dados foram utilizadas. A primeira coleta usa de dados secundários, quando do levantamento e análise do PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR. A utilização de documentos,

aumenta a evidência de outras fontes, sendo estável, discreta, exata e com ampla cobertura (YIN, 2010).

Visando levantar informações necessárias à interpretação dos documentos analisados, recorreu-se a utilização de dados primários através da aplicação de questionário aos professores (Apêndice 2) e alunos (Apêndice 3), e ainda a realização de uma entrevista com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR (Apêndice 1).

Martins e Theóphilo (2009) definem questionário como sendo um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis e situações que se deseja medir ou descrever, podendo ser encaminhado por diversos meios, como correio eletrônico, correio tradicional ou por um portador.

Os questionários aplicados aos professores e aos alunos continham questões fechadas, de múltipla escolha que procuravam evidenciar as práticas e metodologias utilizadas pelos docentes no processo de ensino e aprendizagem, verificar se os professores da instituição têm algum tipo de conhecimento ou mesmo experiências envolvendo o método de ensino PBL, bem como evidenciar a existência de algum tipo de restrição caso a IES se propusesse a adotar o PBL de forma total ou parcial.

Os questionários eram divididos em dois blocos, sendo o primeiro bloco direcionado à questões relacionadas às práticas pedagógicas e métodos de ensino e o segundo bloco referente ao PBL. Além dessas questões, o questionário ainda continha questões relacionadas ao perfil dos respondentes, contendo questões como idade, sexo, período do curso (para os alunos), disciplinas ministradas (para os professores), dentre outras.

Visando atender ao exposto por Martins e Theóphilo (2009), após a elaboração do questionário é importante a realização de pré-teste antes da aplicação definitiva, onde se escolhe uma pequena amostra de 3 a 10 elementos. Esse teste serve para identificar falhas, inconsistências, ambiguidades e outros aspectos, levando então a possíveis reformulações, que permitem o aumento da confiabilidade e validade do instrumento. No caso do presente estudo, esse teste foi feito com 10 elementos, no dia anterior a aplicação do questionário definitivo.

A aplicação do questionário definitivo ocorreu durante um evento destinado a Semana de Estudos Avançados em Contabilidade no auditório da UFPR. Os questionários foram aplicados nos dias 26 e 27 de agosto, exclusivamente aos alunos

do curso de Ciências Contábeis que participavam do evento e se dispuseram a responder, totalizando 222 respondentes.

A confiabilidade do questionário aplicado aos alunos foi feita por meio do coeficiente *Alpha de Cronbach*. Conforme abordado por Malhotra (2008) um coeficiente aceitável, que de fato atesta confiabilidade ao instrumento de pesquisa, deve apresentar o valor entre 0,60 e 0,75. Valores inferiores a esse são considerados baixos. Para o pré-teste o valor encontrado para o *alpha* foi de 0,71, assegurando assim confiabilidade ao questionário. Para o cálculo do *Alpha Cronbach*, foi utilizado o software estatístico IBM-SPSS®, versão 20.0.

Como já relatado, um outro questionário foi elaborado destinado aos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR. Para facilitar a aplicação dos questionários, os mesmos foram enviados por meio da ferramenta “*Google Docs*”. Dos 24 professores que compõem o corpo docente do curso, foram obtidas 11 respostas.

Ainda visando a coleta de informações, foi realizada uma entrevista com o coordenador do curso de graduação em Ciências Contábeis da IES investigada, objetivando, dentre outros aspectos, evidenciar formalidades envolvidas no processo de planejamento e desenvolvimento do PPP do curso e práticas adotadas, bem como mostrar, na concepção do entrevistado, se a IES está preparada para mudanças físicas e comportamentais, necessárias para a aplicação de uma proposta baseada em PBL.

Para Martins e Theóphilo (2009), essa técnica é utilizada para a coleta de informações, dados e evidências onde se pretende a compreensão de significados atribuídos pelo entrevistado no que tange às questões e situações apresentadas pelo pesquisador. Para os autores, essa técnica exige do entrevistador habilidades, sendo a entrevista algo mais trabalhoso e que exige mais tempo que a aplicação de questionários.

Ainda conforme Martins e Theóphilo (2009), ao se elaborar uma entrevista, precisa-se ater à aspectos como planejamento, onde se precisa cuidar do que se objetiva alcançar, procurar a confiança do entrevistado, ouvir mais do que falar, em concordância com o entrevistado, usar gravador, dentre outros.

Assim, a entrevista foi estruturada com um roteiro formado por dezoito questões, que procuravam evidenciar aspectos referentes ao PPP, quantidade de alunos que o curso apresenta, prioridades do curso e outros. A finalidade dessa

entrevista foi complementar dados obtidos através da análise do PPP do curso de Ciências Contábeis da IES estudada.

3.4 TRATAMENTO E ANÁLISE DE DADOS

Para análise e compreensão das informações levantadas, bem como para formulação de conclusões, são adotadas diferentes técnicas. Na entrevista realizada, aplica-se a técnica de análise de discurso e para os documentos, a análise de conteúdo. Outra técnica adotada foi a estatística descritiva, utilizada para o tratamento dos questionários aplicados aos alunos e professores da IES investigada.

Como mencionado, para analisar a entrevista realizada junto à coordenação do curso foi aplicada a técnica de análise de discurso. Para Martins e Theóphilo (2009), a análise de discurso parte do pensamento de que todos os discursos possuem um sentido oculto que pode ser capitado, e é uma técnica que permite que se conheça o significado do que está explícito ou implícito em uma mensagem, levando a interpretação do discurso, sujeita ao subjetivismo do pesquisador.

Ainda na concepção de Martins e Theóphilo (2009), ao se analisar um discurso deve-se levar em consideração aspectos verbais, observando-se pausas, entonação, hesitação, bem como aspectos não verbais como gestos e olhares.

O estudo ainda trabalha com análise de conteúdo aplicada ao PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR, com intuito de averiguar o que está contido em tais documentos, o direcionamento e ainda se existe uma relação entre o que está documentado com o que é praticado, e como já relatado, a análise de conteúdo será ainda trabalhada em relação aos questionários aplicados.

Conforme evidenciado por Bardin (1997), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de verificação das comunicações, utilizando de procedimentos sistemáticos de descrição do conteúdo das mensagens. Nestes termos, a autora afirma que a análise de conteúdo trabalha a palavra, ou seja, a prática da língua realizada por meio de emissores identificáveis.

Conforme Bardin (1997) a análise de conteúdo passa por três fases. A primeira fase é a pré-análise, que é a fase de organização. Essa fase busca operacionalizar e sistematizar as ideias por meio de um esquema preciso de desenvolvimento do

trabalho. Dentre as atividades recomendadas para essa etapa Bardin (1977) apresenta a necessidade de se realizar uma leitura superficial do material e fazer a escolha dos documentos.

A segunda fase proposta por Bardin (1997) compreende a análise do material, consistindo na codificação, categorização e quantificação da informação. Após essa fase, Bardin (1997) apresenta a necessidade de se realizar o tratamento dos resultados, inferência e a interpretação.

A análise de conteúdo aliada à análise de discurso é de fundamental importância para compreensão do caso estudado, em termos de profundidade, permitindo ao fim um melhor entendimento, principalmente sobre a viabilidade de implementação da proposta baseada no método PBL, objetivo desse estudo.

Por fim, o estudo utiliza de estatística descritiva aplicada aos questionários direcionados aos alunos e professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR. Como abordado por Martins e Theóphilo (2009) a estatística descritiva envolve a organização e descrição de um conjunto de dados, por meio da construção de tabelas, gráficos ou medidas a partir de dados numéricos.

Após definir as características fundamentais do presente estudo, bem como evidenciadas as formas de coleta e análise dos dados, a próxima etapa destina-se a realização da interpretação das fontes de dados verificadas.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

Com o intuito de alcançar os objetivos propostos pelo presente estudo, voltados à apresentação de um diagnóstico acerca dos elementos físicos e humanos do curso de Ciências Contábeis da UFPR, evidenciando possíveis dificuldades ou facilidades para implementação do PBL foram utilizadas diferentes fontes de coleta e análise de dados.

Dentre os elementos analisados estão o PPP, entrevista realizada com a coordenação e questionários aplicados aos alunos e professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR. As análises foram segregadas em conformidade com o apresentado pelo quadro de constructos, direcionando os componentes e elementos do PPP, os elementos relacionados à prática pedagógica, conhecimentos, habilidades e atitudes, e por fim, as considerações sobre o PBL sob a ótica dos professores e alunos.

4.1 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR

A primeira fonte de dados averiguada foi o PPP do curso de Ciências Contábeis da IES em estudo (Anexo 1), evidenciando os principais elementos e componentes que compõem o PPP, necessários para o alcance do que foi proposto pelo presente estudo. Para tanto, foi considerada a visão apresentada por Veiga (2002), que proporciona os principais componentes do PPP, e Alberto e Balzan (2008), que evidenciam sobre os elementos necessários ao PPP.

Para complementar as informações obtidas com a análise do PPP, foi realizada uma entrevista com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR, professor Doutor Luciano Márcio Scherer (Apêndice 1).

Buscando atender os pressupostos apontados por Bardin (1997), relacionados à análise de conteúdo, em um primeiro momento, foi realizada a leitura flutuante do PPP para evidenciar os temas centrais abordados, para então realizar a categorização

dos principais elementos que compunham o documento e por fim, foi realizada a interpretação dos dados.

O critério de seleção das categorias que comporiam a análise decorreu das segregações apresentadas pelo PPP, uma vez que cada capítulo procurava evidenciar pontos específicos. Assim, dentro de cada unidade foram observados aspectos fundamentais para o alcance do objetivo proposto pelo presente estudo, destacando principalmente elementos direcionados à identificação de aspectos relacionados a estrutura física e humana da IES e ainda o que era apresentado em relação aos conhecimentos, habilidades e atitudes.

O curso de Ciências Contábeis da UFPR começou a funcionar no ano de 1957 (Portal e-MEC, 2014). Ainda conforme apresentado pelo portal do MEC, o curso tem uma periodicidade para integralização de 4 anos com carga horária mínima de 3.000 horas. A forma de ingresso no curso é anual, sendo oferecidas 120 vagas. Trata-se de um curso presencial, de nível bacharelado que hoje apresenta nota 4 (quatro) no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE). Conforme relatado pelo coordenador, atualmente o curso de Ciências Contábeis da UFPR possui 517 alunos matriculados.

O atual PPP do Curso de Ciências Contábeis da UFPR sofreu sua última modificação em 2011, começando a vigorar no ano de 2013. Para o coordenador, poucas foram as reformulações no PPP da instituição desde o período em que o curso começou a funcionar, o que é justificado pela complexidade. Conforme o professor relatou apenas duas reformulações foram realizadas, ressaltado que reformular leva a mudança de grande parte do PPP. Além das reformulações, alguns ajustes foram feitos no PPP ao longo do tempo. Entre as reformulações e ajustes o professor destacou:

Ano de 1980: Elaboração do primeiro currículo da instituição;
Ano de 1983: Ajuste curricular (poucas modificações);
Ano de 1994: Mudança curricular total;
Ano de 2002: Reforma curricular;
Ano de 2008: Ajuste curricular;
Ano de 2013: Reforma curricular.

Para reformular o novo PPP, o coordenador relatou que houve a formação de uma comissão formada por professores do curso (5 ou 6), que realizou um estudo no currículo antigo para então preparar o novo. No que tange às mudanças curriculares o professor expõe que “As ementas são discutidas e aprovadas pelo colegiado e

depois passam pelo núcleo docente estruturante”. O colegiado e o núcleo docente estruturante ainda determinam questões relacionadas às práticas pedagógicas que serão adotadas.

Quanto à proposta filosófica, apresentada pelo PPP (UFPR, 2011), o curso de Ciências Contábeis pretende formar cidadãos qualificados tanto para pesquisa, flexíveis a novas ideias, quanto para o mercado de trabalho, preparando um profissional com consciência dos problemas, com tenacidade para as transformações, motivado a trabalhar em equipe, aceitando as opiniões. Além disso, o curso se propõe a empreender uma mudança cultural na formação do contador.

Assim, o curso trabalha com a definição de missão e visão, conforme apresenta o PPP.

A missão do curso é tornar-se excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão, para formar e capacitar profissionais contábeis com competência e habilidades para atuar no mercado de trabalho.

A visão do curso é formar profissionais capazes de acompanhar as transformações econômicas e sociais, a partir de uma visão generalista e humanista para exercer suas atribuições com habilidade e competência, com responsabilidade profissional e ética (Projeto Político Pedagógico - UFPR, 2011, p. 6).

O PPP desenvolvido pela instituição em análise está segregado em nove unidades: Introdução; Caracterização do Curso; Perfil do Egresso do Curso de Ciências Contábeis; Competências e Habilidades; Matriz Curricular; Concepção e Composição do Estágio Supervisionado; Infraestrutura Física, Biblioteca do Setor de Ciências Sociais Aplicadas e Envolvimento com a Comunidade.

Conforme abordado pelo PPP o objetivo geral do curso de Ciências Contábeis da UFPR é:

[...] formar Bacharéis em Ciências Contábeis, aptos a desenvolver as suas prerrogativas profissionais em qualquer tipo de entidade, capazes de compreender questões técnicas, econômicas, financeiras e sociais para acompanhar o processo dinâmico das organizações e o desenvolvimento de pesquisas científicas (Projeto Político Pedagógico - UFPR, 2011, p. 6).

Com isso, existe a preocupação em capacitar profissionais que possuam competências, habilidades e atitudes viabilizando o pleno cumprimento da *accountability*, devendo exercer de maneira ética e proficiente o que lhe é atribuído em legislação específica, ainda devendo ser capaz de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informações contábeis, bem como possuir capacidade de decisão, participação, diálogo, relacionamento e liderança.

Sobre a percepção da evolução dos alunos durante o curso em termos de desenvolvimento de habilidade e atitudes, o coordenador comenta:

Pelo que percebemos os alunos se desenvolvem bem durante o curso. Algo que frequentemente pode ser observado é a colocação, por parte dos alunos, de que a teoria e a prática são dissociadas, o que considero um equívoco no modo de pensar. Por exemplo, na realidade o aluno pode se deparar com um procedimento, que pode não condizer com o que foi estudado, e acabar considerando que a teoria é falha, adotando o erro prático como certo.

Nesse momento vale considerar que a qualidade da escola e dos professores são fatores preponderantes na aprendizagem dos alunos. Por vez, Strassburg e Moreira (2002) apresentam que tais fatores, em conjunto com infraestrutura adequada, boas instalações, bons equipamentos para utilização como recurso didático, laboratórios, uma excelente biblioteca, permitem a formação de um bom curso de Ciências Contábeis.

Em relação ao corpo docente atuante no curso de Ciências Contábeis da UFPR, o coordenador destaca que:

O corpo docente passa por um momento de reformulação, onde todos necessitam ser titulados. Hoje o curso possui 24 professores, sendo 13 doutores e 11 mestres.

Considero que o corpo docente é bem qualificado e conta com professores que atuam em regime de dedicação exclusiva e aqueles que não são, possuem uma boa experiência de mercado, o que contribui muito para o ensino.

Percebe-se que além de cumprir uma exigência imposta pela Lei nº 9.394/1996, art. 52, inciso II, que advoga sobre a necessidade de que, pelo menos, um terço do corpo docente possua titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, a instituição busca ainda profissionais com vivência de mercado. Importante considerar que não basta apenas o professor possuir uma titulação, mas também são necessários conhecimentos e habilidades da profissão contábil, conhecimentos teóricos, estruturais, didáticos e pedagógicos (ANDERE; ARAÚJO, 2008).

No que se refere aos conteúdos, interligados à formação básica, profissional e teórico-prática, a instituição segue o apresentado pela Resolução CNE/CES 10/2004, artigo 5º. Assim, a matriz curricular do curso compreende:

Disciplinas: conteúdos de formação básica	Disciplinas: conteúdos de formação profissional	Disciplinas: conteúdos de formação teórico-prática
Fundamentos da Gestão Organizacional	Contabilidade Introdutória	Metodologia da Pesquisa I
Marketing de Serviços	Contabilidade Intermediária	Metodologia da Pesquisa II
Economia	Contabilidade Avançada	Projeto Técnico
Matemática Financeira	Contabilidade Social e Ambiental	Estágio Supervisionado
Métodos Quantitativos	Contabilidade de Custos	Atividades Complementares/Formativas
Métodos Quantitativos Aplicados a Contabilidade	Análise de Custos	Disciplinas Optativas*
Ética Geral e Profissional	Análise das Demonstrações Contábeis	
Comunicação Empresarial Aplicada a Contabilidade	Finanças Corporativas	* Plano de Negócios; Finanças Pessoais; Empreendedorismo; Harmonização Contábil; Contabilidade do Agronegócio; Contabilidade das Instituições Financeiras; Contabilidade do Terceiro Setor; Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.
Sociologia	Mercado de Capitais	
Direito Empresarial	Contabilidade Tributária	
Direito do Trabalho	Teoria da Contabilidade	
Sistemas de Informações Gerenciais	Teoria Avançada da Contabilidade	
	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	
	Contabilidade e Auditoria Governamental	
	Auditoria	
	Laboratório de Práticas Contábeis	
	Planejamento Estratégico e Orçamento	
	Controladoria	
	Perícia Contábil	

Quadro 10: Matriz curricular do curso de Ciências Contábeis da UFPR

Fonte: Projeto Político Pedagógico – UFPR (2011)

Os conteúdos de formação básica possuem a carga horária de 840 horas, os de formação profissional 1.500 horas e os de formação teórico prática totalizam 660 horas, perfazendo assim as 3.000 horas necessárias para integralização do curso.

O Quadro 11 mostra a forma como os conteúdos, básicos, profissionais e de formação teórico-prática, são segregados no decorrer dos quatro anos do curso e a carga horária das disciplinas.

1º ANO		2º ANO	
Disciplina/Prática Educativa/Profissional	Carga Horária (modular)	Disciplina/Prática Educativa/Profissional	Carga Horária (modular)
Contabilidade Introdutória	120	Contabilidade Intermediária	120
Fundamentos da Gestão Organizacional	60	Economia	120
Marketing de Serviços	60	Contabilidade Tributária	120
Métodos Quantitativos	60	Matemática Financeira	120
Métodos Quantitativos Aplicados a Contabilidade	60	Comunicação Empresarial Aplicada à Contabilidade	60
Direito Empresarial	60	Sistemas de Informações Gerenciais	60
Direito do Trabalho	60	Disciplina Optativa	30
Sociologia	60		
Metodologia da Pesquisa I	60		
Disciplina Optativa	30		
3º ANO		4º ANO	
Disciplina/Prática Educativa/Profissional	Carga Horária (modular)	Disciplina/Prática Educativa/Profissional	Carga Horária (modular)
Contabilidade Avançada	120	Auditoria	120
Análise das Demonstrações Contábeis	60	Mercado de Capitais	60
Finanças Corporativas	60	Planejamento Estratégico e Orçamento	60
Teoria da Contabilidade	60	Contabilidade e Auditoria Governamental	120
Teoria Avançada da Contabilidade	60	Perícia Contábil	60
Contabilidade Social e Ambiental	60	Laboratório de Práticas Contábeis	60
Ética Geral e Profissional	60	Controladoria	60
Contabilidade de Custos	60	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	60
Análise de Custos	60	Estágio Supervisionado	180
Metodologia da Pesquisa II (EAD)	60	Disciplina Optativa	30
Projeto Técnico	120		
Disciplina Optativa	30		

Quadro 11: Periodização recomendada do curso de Ciências Contábeis da UFPR

Fonte: Projeto Político Pedagógico – UFPR (2011)

Em relação aos conteúdos que são trabalhados no curso, toma-se por base alguns aspectos, com destaque para contexto de mercado, profissão e diretrizes curriculares. Assim, a instituição prioriza conhecimentos técnicos, relacionados às normas contábeis, as habilidades estão relacionadas às questões técnicas e variam em conformidade com a opção de cada professor.

Quanto à infraestrutura do departamento de Ciências Contábeis da UFPR, o PPP relata que o curso possui laboratórios de informática próprios, que disponibilizam softwares para edição de textos, planilhas de cálculo, bancos de dados e softwares específicos para a área das Ciências Contábeis, bem como outros 3 (três) laboratórios do setor que ficam à inteira disposição dos alunos. Além disso, o setor possui uma biblioteca, que não apenas funciona para armazenar livros, como também permite acesso a qualquer biblioteca do mundo, utilizando uma concepção eletrônica moderna, como exemplo, o uso da internet.

O curso, como demonstrado pelo PPP, procura adotar uma política de atualização da bibliografia utilizada nas disciplinas, onde como meta, instituiu-se que para cada bibliografia básica indicada exista a disposição de um livro para cada quatro alunos.

Como apontado por Guimarães (2005), para oferecer qualidade no processo de ensino, a IES deve ser estruturada com biblioteca, equipamentos, acesso fácil à internet e espaço físico adequado, atendendo as exigências e necessidades dos alunos. Observadas as características apresentadas pela UFPR, quanto a infraestrutura e biblioteca, percebe-se a preocupação com a qualidade e atendimento aos alunos.

O PPP ainda aborda sobre o envolvimento dos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPR com a comunidade por meio de convênios com empresas públicas e privadas, com objetivo de possibilitar o acesso dos estudantes ao mercado de trabalho por intermédio da Coordenação Geral de Estágios da instituição.

O estágio curricular propicia uma vivência prática ao aluno, representando oportunidade para reflexão, confrontação entre teoria e prática e aplicação dos conhecimentos adquiridos durante a graduação. Conforme exposto por Alvarenga, Bianchi e Bianchi (1998) o estágio pode trazer, se desenvolvido de forma adequada, resultados surpreendentes.

Após identificar os pontos relacionados ao PPP, apresenta-se uma breve análise sobre questões ligadas à percepção do coordenador quanto às necessidades de melhorias para o curso, método tradicional de ensino, e questões relacionadas ao conhecimento sobre PBL.

Em termos de melhorias o coordenador destacou que poderia haver mais projetos de Iniciação Científica e ainda ressalta a necessidade de algumas adaptações para preenchimento de alguns “buracos”.

Ao ser questionado sobre a validade do modelo Tradicional de ensino, considerando aspectos como enfoque no professor e conteúdo, a atitude dos alunos como receptor passivo de conhecimento, que deve memorizar os conteúdos, o coordenador apresenta que:

Depende, em alguns casos sim e em outros não. Talvez para as disciplinas que formam a espinha dorsal do curso essa relação professor/aluno, observada no modelo Tradicional, ainda seja adequada. Talvez para essas disciplinas mais pesadas ainda não haja maturidade, por parte dos alunos, para aceitar um método diferente.

Ao ser questionado sobre o interesse em uma proposta que abordasse métodos diferentes do que é adotado atualmente, incluindo o PBL, o coordenador mostrou-se interessado em participar de cursos e palestras para conhecimento de tais métodos. Em termos de dificuldades para adaptação a um novo método foi considerado pelo coordenador a possível resistência, por parte dos professores, que poderiam entender a mudança como uma “perda” de seu poder, bem como dificuldades dos alunos em termos de absorção. Tal sensação pode surgir em virtude até mesmo do processo de formação tradicional pelo qual esse professor passou.

4.2 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS ADOTADAS PELO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR

4.2.1 PERFIL DOS RESPONDENTES

Para que fosse possível evidenciar as práticas pedagógicas adotadas pelo corpo docente do curso de Ciências Contábeis da UFPR foram aplicados dois questionários, um aos professores e outro aos alunos.

O questionário aplicado aos professores e alunos, tinha por objetivo diagnosticar o que é utilizado atualmente em termos de métodos, o motivo que leva a escolha de tais métodos e as formas de avaliação adotadas, bem como evidenciar questões relacionadas ao conhecimento dos respondentes acerca do PBL.

Analisando o perfil dos professores respondentes, identificou-se que a maioria era do sexo masculino, apenas uma do sexo feminino. Em relação à idade, sete dos respondentes tinham mais de 50 anos, três tinham entre 31 e 40 anos e um tinha entre 21 a 30 anos. Quanto ao tempo de atuação como professor, sete possuíam mais de 15 anos de profissão, três de 11 a 15 anos de profissão e um professor tinha entre 1 a 5 anos de profissão.

Foram obtidas 222 respostas do questionário aplicado aos alunos, sendo que (60,4%) dos respondentes eram do sexo feminino e (39,6%) do sexo masculino. Observando a idade dos respondentes, percebe-se que são pessoas jovens, com idades entre 17 e 26 anos. Como foi usada uma amostra significativa, pode-se inferir que o mesmo se aplica ao universo dos alunos do curso de Ciências Contábeis da instituição analisada. Boa parte dos respondentes está cursando o primeiro ano de Ciências Contábeis, observando-se uma concentração maior de respondentes cursando os dois primeiros anos da graduação. Sendo que (31,5%) cursam o primeiro ano e (31,1%) o segundo ano.

Quanto ao fato de exercerem ou não uma atividade profissional, houve uma proximidade entre a quantidade de respondentes que exercem esse tipo de atividade (47,7%) e aqueles que não exercem (52,3%). Ao se observar a quantidade de horas estudadas semanalmente extraclasse, observa-se que os alunos não tem, em sua grande maioria, hábito de estudar mais do que 5 horas semanais. Pode-se atribuir a essa constatação, o fato de muitos dos respondentes trabalharem ou até mesmo o pouco interesse de estudo extraclasse.

A evidência apresentada, mostra que os alunos analisados podem ter dificuldades de adaptação ao PBL, uma vez que ao se trabalhar com o PBL os alunos precisam dedicar um tempo maior de estudo extraclasse. Vale considerar também que as horas de estudos independentes no PBL não podem exigir mais que em torno de 16 horas para a compreensão do ponto de vista científico do problema estudado (SAKAI; LIMA, 1996).

Apresentadas as considerações iniciais sobre o perfil dos respondentes, as próximas subseções apresentam os aspectos fundamentais referentes às questões de prática pedagógica e métodos de ensino, e sobre o PBL.

4.2.2 MÉTODOS DE ENSINO ADOTADOS PELOS RESPONDENTES NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR

A primeira questão apresentada para o bloco referente às práticas pedagógicas e métodos de ensino visava conhecer a opinião dos professores em relação ao papel que deve desempenhar. Para essa questão foram consideradas tanto a visão apresentada pelo método tradicional, quanto pelo PBL.

Quando são utilizadas metodologias tradicionais, conforme apresentado pelo MEC (1997) o professor é visto como autoridade máxima, único responsável por medir o desempenho dos alunos. Já no método PBL, o professor passa a adotar a figura de facilitador da aprendizagem e o ensino passa a ser centrado no aluno (RIBEIRO, 2005).

O objetivo de se considerar a visão dos dois métodos, em relação à figura do professor, é identificar a possível dificuldade de modificar a visão dos docentes do curso de Ciências Contábeis da UFPR em relação à forma de ver seu modo de atuação. Como constatado, por meio do questionário, na consideração de todos os professores respondentes, o papel do professor é atuar como facilitador no processo de ensino e aprendizagem, visão fornecida pelo método PBL.

Quanto à percepção dos alunos, observa-se que (95,5%) dos respondentes consideram que os professores são facilitadores, o que vai ao encontro com a ideia requerida para o PBL e apresentada pelos professores. Justifica-se o questionamento acerca da forma que os alunos veem o professor pela preocupação de se verificar se os alunos teriam dificuldades de adaptação à forma como os professores trabalham quando se utiliza PBL.

A segunda questão procurava identificar os métodos que os professores utilizam para exposição dos conteúdos em sala de aula, conforme exposto na Tabela 1.

Tabela 1: Métodos utilizados para exposição dos conteúdos na percepção dos professores

	Frequência (%)
Aula expositiva	90,91
Resolução de exercícios	72,73
Discussões com a classe	63,64
Estudo de caso	54,55
Seminários	18,18
Resumos	18,18
Ciclos de debates	18,18
Estudo dirigido	27,27
Simulações	27,27

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Conforme percebido, o método mais utilizado pelos professores é o de aula expositiva (90,91%) dos respondentes. Os outros dois métodos mais utilizados são a resolução de exercícios (72,73%) e discussões com a classe com (63,64%).

Tabela 2: Principais métodos utilizados pelos professores na percepção dos alunos

	Frequência (%)
Método expositivo	82,40
Resolução de exercícios	81,50
Seminário	42,30
Discussões com a classe	30,60
Elaboração de Dissertação, resumo ou relatório	24,30
Estudo de caso	19,80
Aula prática	16,70
Ciclos de debates	11,70
Estudo dirigido	5,90
Exposição e visitas	2,70
Jogos de empresas	1,40

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Ainda considerando-se os principais métodos de ensino trabalhados pelos professores em sala de aula, observa-se que os alunos também enfatizam a adoção de aulas expositivas no processo de ensino e aprendizagem, indo ao encontro ao já exposto por esta pesquisa ao mencionar trabalhos como o desenvolvido por Leal e Cornacchione Júnior (2006).

Como abordado por Marion (2001) com o método expositivo os alunos atuam como agentes passivos, enquanto o professor é o agente ativo em relação à transmissão do conhecimento e apontamento dos erros cometidos. Tal colocação de

papeis pode ser um problema se considerado o exposto por Singer (2004) que acredita que os indivíduos são autodidatas, não existindo aprendizado de fato em que a curiosidade de quem aprende não seja um papel de suma importância. Como já observado por Leal e Cornacchione Júnior (2006) ao se utilizar apenas o método expositivo alguns problemas podem ser percebidos, como por exemplo, passividade dos alunos que passam a não desenvolver habilidades de pensamento crítico e participativo, que são de suma importância no exercício profissional.

A resolução de exercícios, apontada pelos alunos pesquisados, como o segundo método mais utilizados pelos professores é ainda considerada por Leal e Cornacchione Júnior (2006) como sendo uma outra forma do ensino tradicional que complementa as aulas expositivas, como uma forma de praticar o que foi exposto pelo professor, que passa nesse momento a atuar como avaliador que se preocupa, muitas das vezes, apenas em apontar os erros cometidos atribuindo valores com base no que considera mais adequado.

Uma outra questão foi feita aos professores para que fosse possível compreender o que os leva a escolha por um método de ensino. Contatou-se que os professores escolhem o método a ser trabalhando considerando fatores como, despertar maior interesse nos alunos, facilidade de aplicação e preferência pessoal pelo método.

Por fim, em relação aos métodos de ensino adotados, questionou-se aos alunos o grau de concordância quanto à validade dos métodos adotados por seus professores.

Tabela 3: Validade dos métodos utilizados pelos professores

	Frequência (%)
Concordo totalmente	9,9
Concordo parcialmente	72,1
Indiferente	2,7
Discordo Parcialmente	14,0
Discordo totalmente	1,4
TOTAL	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Quando questionados sobre a percepção, no que tange a validade dos métodos praticados pelos professores no processo de ensino e aprendizagem, apenas (22%) consideram que os métodos praticados são de fato validos para o desenvolvimento

da aprendizagem. Cerca de (72%) dos respondentes acreditam parcialmente na efetividade do método. Tal consideração pode estar ligada ao fato de que a formação desses alunos é feita integralmente por métodos tradicionais, desde os primeiros anos de estudo.

Quanto às formas de avaliação utilizadas em sala de aula, foi elaborada uma questão com base nos tipos apresentados no estudo de Oliveira e Santos (2005), conforme mostra a Tabela 4. Essa questão foi aplicada somente aos professores com o intuito de verificar o que é abordado atualmente, quando da utilização de métodos tradicionais.

Tabela 4: Formas de avaliação utilizadas em sala de aula

	Frequência (%)
Exercícios extraclases	72,73
Provas dissertativas individuais	72,73
Provas objetivas individuais	72,73
Exercícios realizados em sala de aula	63,64
Provas práticas	54,55
Apresentação de seminários em grupo	27,27
Debates em sala de aula	36,36
Autoavaliação	9,09
Participação em sala de aula	9,09

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Dentre as formas de avaliação mais utilizadas pelos professores, destaca-se exercícios extraclasse, provas dissertativas individuais e provas objetivas individuais com (72,73%). Observando as opções mais utilizadas pelos professores, percebe-se que as formas mais utilizadas são puramente pertencentes à abordagem tradicional.

Outra questão apresentada aos professores buscou verificar quais as formas utilizadas para o trabalho em sala de aula, conforme pode ser observado na Tabela 5.

Tabela 5: Formas de trabalho das atividades em sala de aula

	Frequência (%)
Atividades individuais	18,18
Grupos de no máximo 3 elementos	54,55
Grupos de mais de 3 elementos	27,27

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Ao observar as formas de trabalho mais utilizadas pelos professores, percebe-se que (54,55%) propõem aos alunos que as atividades em sala de aula sejam realizadas em grupos de no máximo três elementos. Contudo, ainda (18,18%) dos respondentes consideram atividades individuais como forma de trabalho.

No mesmo sentido, uma questão foi apresentada aos alunos, para verificar a consideração deles quanto a forma pela qual preferem trabalhar em sala de aula.

Tabela 6: Desenvolvimento de trabalhos em grupo

	Frequência (%)
Sim, em grandes grupos (mais de 4 indivíduos)	13,5
Sim, em pequenos grupos (menos de 4 indivíduos)	67,1
Não	19,4
TOTAL	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Como pode ser observado na Tabela 6 os respondentes em sua maioria, cerca de 67%, preferem trabalhar em pequenos grupos, considerando-se aqui como pequenos aqueles com menos de quatro integrantes. Para Barrows (1996) a aprendizagem no PBL se dá em grupos de 5 a 9 alunos, já na concepção de Milne e McConnell (2001) os grupos para o PBL são compostos por 6 a 12 indivíduos e segundo Graaff e Kolmos (2003) os grupos devem conter entre 8 e 12 indivíduos. Observada a característica dos respondentes e examinando o que é exposto pela teoria, pode-se dizer que os alunos podem apresentar alguma dificuldade de adaptação ao método PBL, dada a questão da quantidade de membros para formação dos grupos.

Essa unidade ainda apresentou uma questão relacionada à participação de tutores/monitores em sala de aula. Como o trabalho por meio do PBL necessita do apoio de um tutor/monitor, essa questão se justifica pela tentativa de diagnosticar se a realidade apresentada seria condizente caso se opte pela adoção do PBL. Essa foi uma questão apresentada apenas aos professores. Dentre os respondentes, sete mencionaram que não contam com o auxílio nem de tutores e nem de monitores e outros quatro disseram contar com a participação de tutores para suas disciplinas.

Outro aspecto necessário para o trabalho em PBL é que as turmas não tenham grandes quantidades de alunos. Por meio do questionário aplicado aos professores,

foi relatado que as salas de aula apresentam mais de 40 alunos, o que pode dificultar a adoção do PBL.

Buscando evidenciar a utilização de métodos inovadores, assim como o PBL, foi elaborada uma questão sobre a aplicação de tais métodos no processo de ensino e aprendizagem. Essa foi uma questão onde os alunos não tinham opções que deveriam ser escolhidas, dependendo assim de sua compreensão do que seria um método inovador de ensino.

Tabela 7: Métodos considerados inovadores

	Frequência (%)
Não respondeu	39,60
Não	34,20
Vídeo aula	15,30
Sim	2,30
Debates	1,80
Grupos de debates de problemas	1,40
Moodle	0,90
Formação de empresa para trabalho	0,50
Pesquisa extra classe	0,50
Presença de profissionais do mercado em sala de aula	0,50
Método Discovery	0,50
Apresentação criativa de temas específicos	0,50
Discussões em grupos	0,50
Palestras	0,50
Estudo de caso	0,50
Lúdico	0,50
Aulas dinâmicas	0,50
TOTAL	100,0

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Como pode ser observado na Tabela 7, cerca de (40%) dos alunos optaram por não responder a esse questionamento, outros (34%) disseram que seus professores não utilizam métodos inovadores. Cinco respondentes se limitaram a dizer que seus professores utilizam métodos inovadores sem nenhuma especificação. Aos que apresentaram especificação sobre os métodos que consideram inovadores, (15,3%) relataram sobre a utilização de vídeo aulas. Outras formas de ensino foram consideradas, mas como se pode observar muitas dessas são oriundas da Pedagogia Tradicional, já adotados há algum tempo por professores no ensino Contábil.

Pode-se evidenciar ainda, por meio da observação da Tabela 7, que (2,3%) dos alunos apenas disseram que seus professores utilizam métodos inovadores de ensino, sem nem mesmo evidenciar qual seria tal método.

Feitas as considerações acerca dos métodos aplicados, realizou-se uma análise sobre quais as atitudes, habilidades e conhecimentos os alunos consideravam relevantes para seu futuro desenvolvimento profissional.

4.3 CONHECIMENTOS, HABILIDADES E ATITUDES DE MAIOR RELEVÂNCIA PARA O FUTURO PROFISSIONAL

Em relação às competências e habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos da UFPR, o PPP do curso de Ciências Contábeis destaca:

- a) proficiência no uso da linguagem contábil; no uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas; na elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários; e na articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares;
- b) capacidade de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial; exercer com ética as atribuições e prerrogativas, que lhes são prescritas através de legislação específica; e utilizar a metodologia de pesquisa, tendo em vista a produção de conhecimentos científicos;
- c) iniciativa para propor estratégias na busca de soluções para questões apresentadas pela sociedade; exercer as prerrogativas profissionais com responsabilidade social;
- d) consciência da necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional através da educação continuada (Projeto Político Pedagógico - UFPR, 2011, p. 8).

Tais atribuições vão ao encontro do exposto pela Resolução CNE/CES 10/2004, artigo 4º, que advoga a necessidade de formação profissional que revele, minimamente, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;

V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais. (Resolução CNE/CES 10/2004, artigo 4º).

Buscando conhecer quais as atitudes, habilidades e conhecimentos de maior relevância para o futuro desempenho profissional, e ainda buscando complementar o exposto pelo PPP, foram feitas algumas questões aos professores e alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPR.

O intuito de se conhecer essas características é comparar com as que são consideradas mais relevantes quando se considera o PBL. Para tanto, acerca das atitudes e habilidades, levou-se em consideração o exposto por Frezatti *et al.* (2014).

Tabela 8: Atitudes de maior relevância para o futuro profissional

	Percepção dos professores - Frequência (%)	Percepção dos alunos - Frequência (%)
Interesse	100,00	34,20
Comprometimento	90,91	56,80
Ética	72,73	54,10
Pro atividade	54,55	43,70
Curiosidade	45,45	17,10
Experiência profissional	45,45	51,80
Liderança	36,36	47,30
Colaboração/cooperação	36,36	36,00
Flexibilidade	27,27	32,00
Respeito pelas opiniões dos outros	27,27	19,40
Empatia	9,09	8,60

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Dentre as atitudes de maior relevância, consideradas pelos professores, destaca-se a questão do interesse (100%) dos respondentes, comprometimento (90,91%), ética (72,73%) e pró atividade (54,55%).

Já para os alunos, o comprometimento (56,80%), a ética (54,10%), a experiência profissional (51,80%), liderança (47,30%) e pro atividade (43,70%) são as de maior relevância para o futuro desempenho profissional. Esse resultado é um pouco diferente do apresentando pela pesquisa realizada por Martins (2013) que constatou, por meio de análise descritiva, que as duas atitudes que receberam média superior na consideração dos alunos, foram Respeito pelas Opiniões dos outros e Ética.

Em relação às habilidades mais consideradas para o desenvolvimento do aluno foram, na percepção dos professores, planejamento, solução de problemas, integração com a empresa (72,73%), análise crítica, visão sistêmica e integração com outras disciplinas com (63,64%) das escolhas.

Quando analisadas as habilidades consideradas de maior relevância, para os alunos, percebe-se maior percentual para a capacidade de solução de problemas (67,1%), planejamento (60,4%), análise crítica (52,3%), trabalho em equipe (46,8%) e comunicação (40,5%).

Tabela 9: Habilidades de maior relevância para o futuro profissional

	Percepção dos professores - Frequência (%)	Percepção dos alunos - Frequência (%)
Planejamento	72,73	60,40
Solução de problemas	72,73	67,10
Integração com a empresa	72,73	28,80
Análise crítica	63,64	52,30
Visão sistêmica	63,64	28,80
Integração com outras disciplinas	63,64	17,10
Trabalho em equipe	54,55	46,80
Comunicação	45,45	40,50
Estudo independente	45,45	15,80
Criatividade e inovação	36,36	37,80
Desenvolvimento de projetos	36,36	28,40
Autoavaliação	9,09	14,00
Trabalho autorregulado	-	5,90

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Referenciando a pesquisa de Martins (2013), percebe-se que as habilidades que foram mais consideradas são Comunicação, Trabalho em Equipe e Estudos Independentes divergindo um pouco dos resultados apresentados pelo presente estudo.

Quanto ao conhecimento, na opinião dos professores, os mais relevantes foram os relacionados à contabilidade e auditoria com (81,82%) e tecnologia da informação com (63,64%). No que tange aos conhecimentos, priorizados pelos alunos, observa-se que, no geral, aqueles relacionados a Contabilidade e Auditoria representam cerca de (63%), seguido por conhecimentos relacionados à Organizações e Negócios cerca de (43%). Vale lembrar que essa questão foi elaborada com base nos conhecimentos priorizados pelo Conselho Federal de Contabilidade, apresentados no estudo desenvolvido por Lima (2012).

Tabela 10: Conhecimentos de maior relevância para o futuro profissional

	Percepção dos professores - Frequência (%)	Percepção dos alunos - Frequência (%)
Contabilidade e auditoria	81,82	63,10
Tecnologia da informação	63,64	12,20
Gerais	54,55	32,00
Organizações e negócios	54,55	42,80

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Além de questões relacionadas à aspectos do processo de ensino e aprendizagem, foram feitas algumas questões com o intuito de colher informações à respeito do conhecimento e percepção sobre aspectos relacionados ao PBL e métodos ativos de ensino.

4.4 PERCEPÇÃO DAS VANTAGENS E DESVANTAGENS SOBRE O PROBLEM BASED LEARNING – PBL

O segundo bloco de questões direcionadas aos professores e aos alunos, tinha por finalidade identificar o conhecimento em relação ao PBL bem como a percepção em relação às vantagens e desvantagens.

Quando questionados sobre o fato de conhecerem ou já terem ouvido falar sobre PBL, praticamente todos os professores, com exceção de um, disseram que já conheciam o método, sendo a principal fonte a participação em palestras e seminários, conforme pode ser observado na Tabela 11.

Em relação ao conhecimento sobre o PBL, cerca de (63%) dos alunos que responderam ao questionário não conheciam o método. Pode-se atribuir a falta de conhecimento do método ao fato do mesmo ser ainda pouco utilizado no campo da Contabilidade.

Ao julgar pela forma de contato com PBL, conforme observa-se na Tabela 11, grande parte dos alunos que disseram conhecer o método, apontaram Palestras/seminários como meio de contato, o que induz a pensar que esse contato não se deu em profundidade.

Tabela 11: Forma de contato com o PBL

	Percepção dos professores - Frequência (%)	Percepção dos alunos - Frequência (%)
Não conhece/não ouviu falar	9,09	62,60
Palestras/seminários	63,64	30,20
Leitura de livros, artigos científicos	27,27	4,10
Já cursou uma disciplina no formato PBL/ABP	18,18	2,30
Amigos/parentes de outros cursos que utilizam o método	18,18	3,20

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Uma questão, elaborada com base em Hadgraft (1998), Ribeiro (2005) e Enemark e Kjaersdam (2009), procurava identificar as vantagens do PBL percebidas pelos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR, conforme pode ser observado na Tabela 12.

Como pode ser observado, para os professores, a maior vantagem apresentada pelo PBL é o fato do método permitir o desenvolvimento da capacidade de adaptação às mudanças (72,73%), seguida pelo fato de o método favorecer a resolução de problemas em situações desconhecidas e desenvolvimento de habilidade e atitudes por parte dos alunos, com (63,64%).

Os alunos também foram questionados sobre os benefícios percebidos por abordagens ativas, levando em consideração o PBL. Ressalta-se que não foi perguntado sobre o PBL diretamente em função do pouco conhecimento dos alunos

com esta abordagem de ensino. Para que fosse possível o entendimento da questão, foi apresentado um pequeno conceito sobre o que vem a ser uma abordagem ativa.

Como se pode observar na Tabela 12, cerca de (65%) dos respondentes acreditam que a principal vantagem de se utilizar métodos mais ativos é o fato de eles permitirem o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo, seguido pelo favorecimento da aquisição de conhecimentos de forma expressiva e duradoura (47,7%) e favorecimento da resolução de problemas em situações desconhecidas (45%).

Tabela 12: Vantagens percebidas com a aplicação do PBL/abordagens ativas

	Percepção dos professores - Frequência (%)	Percepção dos alunos - Frequência (%)
Desenvolve a capacidade de adaptação à mudança	72,73	-
Favorece a resolução de problemas em situações desconhecidas	63,64	45,00
Leva ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos alunos	63,64	40,10
Favorece o aprendizado eficaz	54,55	34,20
Favorece soluções interdisciplinares	54,55	
Permite o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo	54,55	64,90
Desenvolve a colaboração de forma produtiva em trabalhos de equipe	54,55	-
Favorece a integração entre ensino/pesquisa e pesquisa e empresa	45,45	-
Leva a identificação dos próprios pontos fortes e fracos	27,27	-
Favorece a aquisição de conhecimentos de forma expressiva e duradoura	18,18	47,70
Favorece a habilidade de comunicação	-	39,60
Segurança e auto confiança	-	0,50

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

Por fim, apresentou-se uma questão, aplicada aos professores, objetivando compreender a percepção das dificuldades/desvantagens percebidas com a aplicação do PBL, conforme pode ser observado na Tabela 13. Essa questão foi elaborada com base no exposto por Powell (2000), Park (2006) e Escrivão Filho e Ribeiro (2007).

Tabela 13: Dificuldades/desvantagens percebidas com a aplicação do PBL

	Frequência (%)
O PBL não se adapta a todo professor	81,82
Frustração para os alunos que possuem dificuldade de trabalhar em grupo	72,73
Os professores estão vinculados ao processo tradicional, que não conseguem ver a necessidade de mudanças	63,64
Dificuldade, percebida pelos professores, de trabalhar todos os conteúdos por meio de projetos	54,55
Hesitação por parte de alguns indivíduos em virtude da falta de experiência	54,55
Medo da mudança de papéis	27,27
Dificuldade de motivação para o aprendizado de matérias básicas	18,18
Ambiguidade de avaliação	18,18

Fonte: Dados da pesquisa (2014)

As principais dificuldades/desvantagens que os professores percebem no PBL, refere-se ao fato de o mesmo não se adaptar a todo professor (81,82%) e ainda frustrar os alunos que possuem dificuldade em trabalhos em grupos (72,73%).

4.5 DIAGNÓSTICO DA VIABILIDADE DE IMPLANTAÇÃO DO PBL NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR

Em conformidade com o proposto pelo presente estudo, esta unidade se destina a apresentar uma relação entre o que foi evidenciado, considerando os elementos físicos e humanos, por meio da verificação dos PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR, bem como pela entrevista realizada junto à coordenação e os questionários aplicados aos alunos e professores. Feito isso, apresenta-se um diagnóstico do que foi constatado pela análise, contrapondo com o que é exigido pelo PBL, identificando então aspectos que precisaram ser adaptados caso a instituição adote o PBL.

No que refere aos aspectos humanos necessários à implantação do PBL, percebe-se, por meio dos relatos apresentados, que a instituição possui um corpo docente altamente capacitado, em termos de formação acadêmica e prática, o que facilitaria o trabalho com o PBL. Como já relatado, o PBL exige muito preparo por parte

dos docentes, uma vez que acontece a mudança dos papéis no processo de ensino e aprendizagem, onde os alunos passam a atuar de forma mais ativa, exigindo mais do conhecimento dos professores.

Com essa atuação mais ativa, os alunos precisam de uma maior dedicação para os estudos, precisam pesquisar mais, assumindo maiores responsabilidades pela busca do conhecimento e transformação. Como pode ser observado pelo relato dos alunos, a falta dedicação seria uma possível barreira para o trabalho exigido pelo PBL, uma vez que os alunos, na grande maioria, dedicam menos que cinco horas semanais para o estudo extraclasse.

A questão dos estudos autodirigido ou independente também pode ser uma dificuldade para implantação do PBL no curso de Ciências Contábeis da UFPR. Como pode ser observado, poucos alunos consideraram relevante o desenvolvimento de estudos independentes. Tal fato, pode estar relacionado à questão de desconforto dos alunos, acostumados aos métodos tradicionais, em relação à segurança quanto a identificação do que precisa ser feito ou ainda o que é necessário identificar, em termos de informações, relevantes e úteis.

Outra dificuldade observada, refere-se à questão da realização de trabalhos em grupos, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos. Como evidenciado, existe a preferência por trabalhos em grupos pequenos, cerca de três alunos, sendo que para o PBL o recomendável é que se trabalhe com grupos pelo menos cinco alunos. Neste sentido, uma adaptação seria necessária.

Ainda considerando os aspectos humanos necessários ao trabalho por meio do PBL, observa-se a necessidade de auxílio de tutores/monitores em sala de aula. Como constatado, boa parte dos professores respondentes não tem o auxílio de tutores em sala de aula, fator que precisaria ser transformado, caso se adote o PBL.

Em relação à abordagem de ensino utilizada, percebe-se o predomínio de comportamentos tradicionais, quanto a adoção dos métodos utilizados para o processo de ensino e aprendizagem, bem como em relação as formas de avaliação dos alunos. A justificativa adotada para o uso de métodos tratados pela abordagem tradicional, está relacionada principalmente ao fato da facilidade de aplicação de métodos tradicionais.

Considerando o que foi evidenciando em relação às percepção dos professores e alunos em quanto vantagens/benefícios trazidos pelo PBL e ainda observando-se que os professores apresentaram interesse em ministrar disciplinas no formato PBL,

o fato de na atualidade as práticas serem predominantemente tradicionais, não seria um impeditivo para implantação do PBL, apenas uma dificuldade, uma vez se seria necessário a realização de atividades para destacar os benefícios do PBL.

Nesse momento, cabe evidenciar então a necessidade, já apresentada, em relação ao preparo dos professores e alunos para a adoção do PBL. Antes de implantar o método é de suma importância que todo o corpo docente esteja envolvido e disposto a pesquisar sobre o método, participar de palestras e cursos, enfim de toda a reformulação de ementas, preparo de materiais, para que então se consiga efetividade na utilização do método.

Por meio do diagnóstico realizado, ainda foi possível identificar alguns dos aspectos relacionados à preocupação de desenvolvimento dos conhecimentos, habilidades e atitudes necessários ao profissional contábil. Notou-se que a instituição está preocupada em preparar seus alunos para o bom desempenho profissional, atendendo ao que é cobrado pelo mercado de trabalho e por órgãos competentes, como o Conselho Federal de Contabilidade. Nesse sentido, com análise do PPP, observou-se que a instituição prioriza o desenvolvimento de raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas, comprometimento, liderança, iniciativa, ética e necessidade constantes de aperfeiçoamento.

Os conhecimentos, habilidades e atitudes priorizados pela instituição, vão ainda ao encontro daqueles priorizados pela abordagem PBL, conforme pode ser observado em um estudo desenvolvido por Frezatti *et al.* (2014), levando ao entendimento de que quanto à esses aspectos, não serão necessárias grandes modificações para adequação ao novo método.

Por fim, apresenta-se o diagnóstico no que tange aos aspectos relacionados à infraestrutura necessária para implantação do PBL. Conforme já evidenciado em momentos anteriores, para que seja possível trabalhar com o PBL são consideradas algumas modificações relacionadas à necessidade de espaço adaptados para o estudo e boas bases para busca de informações necessárias ao desenvolvimento do problema proposto.

Em observação ao exposto pelo PPP do curso, e ainda o que foi exposto em entrevista concedida pelo coordenador, o curso de Ciências Contábeis da UFPF, possui uma boa estrutura, com laboratórios para pesquisa, salas amplas e confortáveis. Para a pesquisa o curso conta com uma biblioteca bem equipada com

livros, bases de dados que permitem a consulta de materiais disponibilizados de forma virtual, sejam artigos ou livros.

Dadas as características apresentadas pelo diagnóstico geral do curso de Ciências Contábeis da UFPR, percebe-se que alguns aspectos, principalmente relacionados ao preparo do corpo docente e dos alunos, precisam ser adaptados para que seja possível implementar o PBL. Quanto à estrutura física necessária, não seriam necessários grandes investimentos, em relação a reformas, compra de mesas, cadeiras e outros materiais.

Considerando-se o longo prazo, cabe a consideração de investimentos direcionados à criação de salas com essas em forma de círculo, que conforme constatado em estudos, facilita a troca de informações durante a realização das sessões tutoriais e reuniões dos grupos de pesquisa.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Contabilidade nasceu como uma das primeiras manifestações do uso da inteligência, uma forma de tentar memorizar e gerar consecutivas buscas, a fim de explicar a natureza dos acontecimentos das riquezas através da evolução teórica. Desde seu surgimento, muitas foram as mudanças ocorridas na Contabilidade, e consequentemente, no ensino contábil.

A literatura sobre educação em Contabilidade registra pressões para a reforma do ensino contábil, assim como relata as mudanças já alcançadas na última década, principalmente em decorrência da percepção das diferenças entre a prática contábil e os programas de educação contábil (MILNE; MCCONNELL, 2001). Ainda segundo os autores, algumas mudanças ocorreram no domínio da educação profissional de contabilidade, especialmente no que se tange à natureza do papel dos contabilistas.

Buscando atender às mudanças impostas, cabe a instituição de ensino e ao educador ajudarem seus alunos no processo de adaptação, proporcionando um ambiente onde se possa desenvolver as habilidades, atitudes e conhecimentos necessários ao bom desempenho das atividades requeridas ao profissional contábil. Para tanto, devem ser revistos os objetivos do curso, as práticas e métodos adotados pelos professores, buscando aqueles que melhor se adequem às novas necessidades dos alunos.

Nesta perspectiva, os profissionais da contabilidade estão se movendo em direção a problemas não estruturados, complexos e multidisciplinares que testem a aplicação e integração do conhecimento. Diante desse cenário, a presente pesquisa busca apresentar um método que permite o alcance dos novos objetivos impostos pela nova realidade da profissão contábil, o PBL.

Como já relatado em momentos anteriores, o PBL é um método que surgiu no estudo da Medicina, depois se expandindo para outras áreas do conhecimento, como a Enfermagem, Engenharia, Negócios, Marketing. Essa expansão do método para outros campos justifica-se pela percepção dos educadores e educandos, das vantagens trazidas pelo mesmo, dentre as quais pode-se citar a aprendizagem ativa e o desenvolvimento do raciocínio crítico, bem como o desenvolvimento de habilidades de comunicação, resolução de problemas em situações desconhecidas,

favorecimento do pensamento crítico, dentre outras, que por vezes são requeridas ao profissional contábil.

Para que seja possível a implementação de um novo método ou processo, antes é preciso a realização de um diagnóstico sobre a situação da instituição na qual se pretende realizar o processo de mudança. Diante disso, antes de realizar uma proposta de forma direta o presente estudo objetivou realizar um diagnóstico dos aspectos físicos e humanos, que precisam ser adaptados, para a possível aplicação do PBL no curso de Ciências Contábeis.

Perante as limitações de acessibilidade, optou-se pela delimitação da instituição a ser diagnosticada, sendo escolhida a Universidade Federal do Paraná, localizada na cidade de Curitiba (PR). Além da questão da acessibilidade, a instituição foi escolhida, em virtude de sua importância educacional, tratando-se de uma instituição tradicional com mais de 100 anos.

Para que fosse possível alcançar o objetivo principal do trabalho, foram apresentados objetivos específicos: I) Identificar os elementos constitutivos do atual PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR; II) Verificar junto aos professores e alunos como se dão as práticas pedagógicas do curso de Ciências Contábeis da UFPR, evidenciando, dentre outros aspectos, os métodos adotados e as formas de avaliação e III) Analisar conhecimentos, habilidades e atitudes que são priorizadas atualmente pela UFPR, relacionando com o que é exigido pelo mercado de trabalho e o que é necessário desenvolver observando-se a adoção do PBL.

Com o intuito de conhecer sobre os objetivos, estrutura física e humana da IES analisada, buscou-se a análise do PPP da instituição. As informações encontradas no documento foram complementadas por uma entrevista com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR. Ao se analisar o PPP da instituição pesquisada pode-se observar a existência de condições, principalmente relacionadas à estrutura físicas, favoráveis para a possível implementação do PBL.

A instituição tem a preocupação com o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias para o mercado de trabalho. Diante disso, observa-se que a mesma segue o que é imposto pela Resolução CNE/CES 10/2004, em termos de das habilidades atitudes e necessárias para o bom desempenho profissional.

Muitas das habilidades e atitudes que são priorizadas pela instituição podem ainda ser comparadas àquelas desenvolvidas quando se trabalha com o método PBL,

tais como raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas, comprometimento, ética, dentre outras.

Outro aspecto verificado, relaciona-se ao fato de a instituição possuir uma boa condição de trabalho pelo PBL em termos físicos. Como relatado, o curso de Ciências Contábeis possui laboratórios que podem ser aproveitados pra pesquisa, e ainda existe uma gama de opções em termos de materiais que podem ser utilizados para as pesquisas dos alunos. Além de livros, os alunos têm a sua disposição fontes virtuais de pesquisa através de bancos de dados com artigos e livros disponibilizados de forma *online*.

Uma última consideração, quanto à verificação do PPP e da entrevista realizada com o coordenador, relaciona-se ao fato da manifestação do interesse da coordenação em melhorar alguns aspectos do curso e ainda o interesse demonstrado em relação ao conhecimento de como funciona a aplicação do PBL.

Para que fosse possível identificar os aspectos referentes às práticas pedagógicas adotadas pelos professores e os métodos aplicados, foi aplicado um questionário aos professores e ainda aos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPR. Ao conhecer métodos e práticas aplicadas atualmente, a forma como funciona o curso de Ciências Contábeis na UFPR e o que é priorizado, é possível identificar as possíveis barreiras para implementação do PBL, bem como o que deverá ser modificado, caso se opte pela implementação o PBL.

As principais constatações levam a percepção de que a instituição trabalha, de forma predominante, com abordagens tradicionais. Como pode ser observado, a maior parte dos professores utilizam do método de aulas expositivas, ponto retratado tanto pela percepção dos alunos, quanto pela evidenciação realizada pelos professores que responderam ao questionário.

Como pode ser evidenciado, por meio das respostas dos professores, a opção pelo método que utilizam em sala de aula, muitas das vezes ocorre pela percepção de que os mesmos despertam maior atenção por parte dos alunos e ainda pela questão da facilidade de aplicação e preferência pessoal. Diante disso, cabe considerar ainda que a utilização de aulas expositivas é tão presente em decorrência até mesmo, do fato de a formação tanto dos professores, quanto dos alunos ser, desde as séries iniciais, realizada de forma bastante tradicional.

Além do método utilizado para exposição do conteúdo, outro elemento leva a constatação da prática tradicional é a forma de avaliação utilizada. Como evidenciado

pelos professores respondentes, o tipo de avaliação mais comum é a prova dissertativa individual.

Nesse momento, cabe retomar ainda uma constatação realizada pelo coordenador do curso ao mencionar que, muitas das vezes, a dificuldade de mudanças na prática, ainda mais se considerado um método inovador, se dá em decorrência do receio dos professores em perderem seu poder em sala de aula, como sendo o único responsável pelo processo de transmissão do conhecimento. Devendo-se ainda considerar a questão relacionada à frustração dos alunos que apresentam dificuldades de trabalho em grupo.

De forma geral, apesar da preferência por abordagens tradicionais, decorrentes dos aspectos já evidenciados, percebeu-se que os professores e os alunos tem interesse por mudança da forma de condução do curso no que tange os aspectos relacionados à postura da prática de ensino adotada atualmente e ainda demonstraram dispostos a adoção de métodos mais ativos de ensino, reconhecendo os benefícios que essa mudança pode trazer no processo de ensino e aprendizagem.

Um aspecto a ser considerado em termos de dificuldades para implementação do PBL é que, mesmo apresentando interesse pela mudança, exista a dificuldade de adaptação ao método, uma vez que o PBL requer uma mudança de postura, tanto por parte dos professores, quanto dos alunos.

Diante do cenário apresentado pela IES investigada, sugere-se a realização de cursos, palestras, para que os professores e alunos possam se familiarizar com o método, recomendando-se que a adoção inicial do PBL seja feita de forma híbrida nos conteúdos ministrados em uma disciplina ou ainda de forma gradativa, por meio de disciplinas de caráter optativo.

Com a realização do diagnóstico percebe-se que, apesar de algumas dificuldades, o método PBL pode ser adotado pelo curso de Ciências Contábeis da UFPR, contribuindo para o aumento da qualidade da formação pessoal e profissional dos estudantes, uma vez que estudos já desenvolvidos comprovam a vantagem da adoção do método em relação à abordagens tradicionais.

Para futuras pesquisas sugere-se o desenvolvimento de um estudo que evidencie, na prática, a adoção no método no curso de Ciências Contábeis da UFPR, evidenciando, dentre os aspectos, questões relacionadas à aceitação, por parte dos professores e dos alunos, e ainda vantagens/desvantagens apresentadas com a adoção do PBL.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, M. de F. B. A construção do projeto político-pedagógico e a formação permanente dos professores: possibilidades e desafios. **Quem sabe faz a hora de construir o Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

ALBANESE, M. A.; MITCHELL, S. Problem-Based Learning: A Review of Literature on Its Outcomes and Implementation Issues. **Academic Medicine**, v. 1, n.68, p. 52-81, 1993. Disponível em: <http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1993/01000/Problem_based_Learning__A_Review_of_Literature_on.20.aspx>. Acesso em 21/05/2014.

ALBERTO, J. L. M.; BALZAN, N. C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. **Avaliação**, v. 13, n. 3, p. 745-770, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/aval/v13n3/07.pdf>>. Acesso em 15/05/2014.

ANDERE, M. A.; ARAUJO, A. M. P. Aspectos da Formação do Professor de Ensino Superior de Ciências Contábeis: uma análise dos programas de Pós-Graduação. **Revista Contabilidade & Finanças**, v. 19, p. 91-102, 2008. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rcf/v19n48/v19n48a08.pdf>>. Acesso em: 15/09/2014.

ANDRADE, R. O. B. de; AMBONI, N. **Projeto Pedagógico para Cursos de Administração**. São Paulo: Makron Books, 2002.

ANDRE, M. E. D. **O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação**. IN. CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). São Paulo: Ensinar a Ensinar, 2001.

ALVARENGA, M.; BIANCHI, A. C. de M.; BIANCHI, R. **Manual de orientação: estágio supervisionado**. São Paulo: Pioneira, 1998.

BAMFORD, D.; KARJALAINEN, K.; JENAVS, E. An evaluation of problem-based assessment in teaching operations management. **International Journal of Operations & Production Management**, v. 32, n. 12, p. 1493-1514, 2012. Disponível em: < <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=17056865&show=abstract>> Acesso em: 04/06/2014.

BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. de. Metodologias ativas de aprendizagem na

Educação Profissional e Tecnológica. **B. Tec. Senac**, v. 39, n.2, p.48-67, 2013. Disponível em: http://www.senac.br/media/42471/os_boletim_web_4.pdf. Acesso em: 15/09/2014.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70: Lisboa, 1977.

BARROWS, H. S. A taxonomy of problem-based learning methods. **Medical Education**, v. 20, p. 481 – 486, 1986.

_____. Problem-Based Learning in Medicine and Beyond: A Brief Overview. **New Directions for Teaching and Learning**, 68, p. 3 - 12, 1996. Disponível em: < <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.37219966804/pdf>>. Acesso em: 21/05/2014.

BENJAMIN JUNIOR, V.; NOVA, S. P. de C. C. Teoria da complexidade e contabilidade: estudo da utilização da aprendizagem baseada em problemas como abordagem complexa no ensino de contabilidade. In 12 **Congresso USP de Controladoria e Contabilidade**, São Paulo-SP, 2012. Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos122012/719.pdf>>. Acesso em: 15/12/2013.

BERBEL, N. A. N. Problematização e a aprendizagem baseada em problemas: diferentes termos ou diferentes caminhos?. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v. 2, n. 2, p. 139-154, 1998. Disponível em: <http://fm.usp.br/cedem/did/preceptores/BAS3_PBL_x_Problematizacao.pdf>. Acesso em: 26/05/2013.

BERKSON, L. Problem-based Learning: Have the expectations been met? **Academic Medicine**, v. 68, n.10, p. 79-88, 1993. Disponível em: < [file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/Problem_based_learning__have_the_expectations_been.53%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Microsoft/Downloads/Problem_based_learning__have_the_expectations_been.53%20(1).pdf)>. Acesso em: 12/12/2014.

BIDOKHT, M. H.; ASSAREH. A. Life-long learners through problem-based and self directed learning. **Procedia Computer Science**, v. 3, p. 1446 - 1453, 2011. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877050911000299>>. Acesso em: 04/06/2014

BIGGS, J. Enhancing teaching through constructive alignment. **Higher Education**, v. 32, p. 347-364, 1996. Disponível em:

<http://download.springer.com/static/pdf/770/art%253A10.1007%252FBF00138871.pdf?auth66=1397657909_2d7d6f0700dba23f88996c0f35351743&ext=.pdf> Acesso em: 02/04/2014.

BORDENAVE, J. D.; PEREIRA, A. M. **Estratégias de ensino-aprendizagem**. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BLOUCH, W. E.; ULRICH, T. A.; MICHENZI, A.R. Enhancing Student Nontechnical Professional Business Skills: An Academic Based Socialization Program. In: ASBBS 2010 ANNUAL CONFERENCE. Proceedings... 2010. p. 320-333.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Instrumento de Avaliação de Cursos de Graduação – Bacharelados, Licenciaturas e Cursos Superiores de Tecnologia. Brasília, 2006.

BRASIL. Resolução CNE/CES 10, de 16 de dezembro de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17, de março de 2005, Seção 1, p. 9.

BRETON, G. Some empirical evidence on the superiority of the problem-based learning (PBL) method. **Accounting Education**, v. 8, n. 1, p. 1 -12, 1999. Disponível em/ <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/096392899331008#.U4TIE_ngRUU> Acesso em: 21/05/2014.

BRIDGES, E. M. Problem-based learning for administrators. United States, 1992. Disponível em: <<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED347617.pdf>>. Acesso em: 21/05/2014.

BRIDGES, E. M.; HALLINGER, P. Problem-based learning in medical and managerial education. In FOGARTY, R. (ed.). **Problem-based learning: a collection of articles**. Arlington Heights: Skylight, 1998. p. 3 – 9.

BROWNELL, J.; JAMESON, D. A. Problem-Based Learning in graduate management education: an integrative model and interdisciplinary application.

Journal of Management Education, v. 28, n. 5, p. 558-577, 2004. Disponível em: <<http://jme.sagepub.com/content/28/5/558.full.pdf+html?>>. Acesso em: 02/04/2014.

CALK, R.; CARR, P. S. A Course Format for Problem-Based Learning in **Accounting**. **Journal of Accounting and Finance**, v. 11, n. 2, p. 139 – 154, 2011. Disponível em: http://www.na-businesspress.com/jaf/calkr_web.pdf. Acesso em: 22/05/2014.

CHAN, Z. C. Y. Role-playing in the problem-based learning class. **Nurse Education in Practice**, v.12, p. 21 – 27, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1471595311000941>>. Acesso em: 02/04/2014.

COGO, A. L. P. Cooperação versus colaboração: conceitos para o ensino de enfermagem em ambiente virtual. **Revista Brasileira de Enfermagem**, v. 59, n. 5, p. 680-683, 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v59n5/v59n5a16.pdf>>. Acesso em: 30/09/2014.

COOPER, D. R.; SCHINDLER, P. S. **Métodos de pesquisa em administração**. 7. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

CORY, S.; HUTTENHOFF, T. Perspectives of non-public accountants about accounting education and certifications: An exploratory investigation. **Journal of Finance and Accountancy**, v. 6, n. 3, p. 1-14, 2011. Disponível em: <<http://aabri.com/manuscripts/10688.pdf>>. Acesso em: 31/10/2014.

COSTA, L. R. J.; HONKALA, M.; LEHTOVUORI, A. Applying the Problem-Based Learning Approach to Teach Elementary Circuit Analysis. **Ieee Transactions on Education**, v, 50, n. 1, p. 41 – 48, 2007. Disponível em: <http://ieeexplore.ieee.org/xpls/abs_all.jsp?arnumber=4084618>. Acesso em: 27/05/2014.

COTTELL JUNIOR, P. G. Shreffler Stores Accounting Issues Related to Consumer Receivables, Asset Impairment, and Discontinued Operations:A Problem-Based Learning Unfolding Problem. **Issues in Accounting Education**, v. 25, n. 4, p. 775 – 787, 2010. Disponível em: <<http://aaajournals.org/doi/abs/10.2308/iace.2010.25.4.775>>. Acesso em: 21/05/2014.

CULLEN, J.; RICHARDSON, S.; O'BRIEN, R. Exploring the teaching potential of empirically-based case studies. **Accounting Education**, v. 13, n. 2, p. 251 – 266, 2004. Disponível em:

<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639280420001676648#.U4TCkPngRUU>>. Acesso em: 21/05/2014.

CUNHA, M. V. da. John Dewey e o pensamento educacional brasileiro: a centralidade da noção de movimento. **Revista Brasileira de Educação**. n. 17, p. 86-154, 2001. Disponível em: < <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n17/n17a06.pdf>>. Acesso em: 12/05/2014.

DEELMAN, A.; HOEBERIGS, B. A ABP no contexto da Universidade de Maastricht. In ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. S (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 79-100.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. *et al.* A reestruturação das licenciaturas: alguns princípios, propostas e (pré)condições institucionais. **Rev. Diálogo Educ.**, v. 8, n. 23, p. 15-37, 2008. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=1826&dd99=view>>. Acesso em: 05/07/2014.

DOCHY, F. *et al.* Effects of problem-based learning: a metaanalysis. **Learning and Instruction**, v. 13, p. 533-568, 2003. Disponível em: < <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0959475202000257>>. Acesso em: 10/08/2014.

DUCH, B. Writing problems for deeper understanding. In B. Duch, S. Groh, & D. Allen (Eds.), **The power of problem-based learning** (pp. 47–53). Sterling, VA: Stylus Publishing, 2001.

ENEMARK, S.; KJAERSDAM, F. A ABP na teoria e na prática: a experiência de Aalborg na inovação do projeto no ensino universitário. In ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. S (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 17-41.

ESCRIVÃO FILHO, E.; RIBEIRO, L. R. de C. Inovando no ensino de administração: uma experiência com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL). In: **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade – EnEPQ**, 1, 2007, Recife. *Anais...* Recife, p. 10, 2007.

FACHIN, O. **Fundamentos de Metodologia**. 5. ed. [rev.]. São Paulo: Saraiva, 2006.

FAHL, D. D. **Marcas do ensino escolar de Ciências presentes em Museus e Centros de Ciências: um estudo da estação ciência e do MDCC**. 212 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP, 2003.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREZATTI, F. *et al.* Análise do Desempenho de Alunos na Perspectiva do CHA em Disciplina Utilizando PBL: o que significa a síntese?. In 14º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo-SP, 2014. **Anais eletrônicos...** Disponível em: < <http://congressousp.fipecafi.org/web/artigos142014/375.pdf>>. Acesso em: 12/08/2014.

FREZATTI, F.; SILVA, S. C. (2012). Prática versus incerteza: como gerenciar o aluno nessa tensão na implementação de disciplina sob o prisma do método PBL? In 12º Congresso USP de Controladoria e Contabilidade. São Paulo-SP, 2012. **Anais eletrônicos...** Disponível em: <<http://www.congressousp.fipecafi.org/artigos122012/328.pdf>>. Acesso em: 15/02/2014.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. In: MEC, Anais da Conferência Nacional de Educação para Todos. Brasília, 1994.

GALLAGHER, S.A.; STEPIEN, W. J. Content acquisition in problem-based learning: depth versus breadth in American Studies. In FOGARTY, R. (ed.). **Problem-based learning**: a collection of articles. Arlington Heights: Skylight, 1998. p. 51– 71.

GIBBONS, J.; GRAY, M. An integrated and experience-based approach to social work education: The Newcastle mode. **Social Work Education**, v. 21, n. 5, p. 529-549, 2002.

GIL, A. C. Como **Elaborar Projetos de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1999.

_____. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

_____. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Atlas, 2011.

GOODMAN, R. J. B. Problem-based learning: merging of economics and mathematics. **J. Econ Finan**, n. 34, p. 477 – 483, 2010. Disponível em: < <http://link.springer.com/article/10.1007/s12197-010-9154-7>>. Acesso em: 18/06/2014.

GRAAFF, E. de; KOLMOS, A. Characteristics of Problem-Based Learning. **Int. J. Engng Ed.**, v. 19, n. 5, p. 657 – 662, 2003. Disponível em: <<http://www.ijee.ie/articles/Vol19-5/IJEE1450.pdf>>. Acesso em: 21/05/2014.

GROSSI, E.P.; BORDIN, J. (orgs). *Paixão de Aprender*. Petrópolis: Vozes, 1993.

GUIMARAES, R.T. Avaliação de marca das instituições de ensino superior no segmento de mestrado e doutorado em administração: uma abordagem multivariada. Tese (Doutorado em Administração) - Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da USP. São Paulo, 2005.

GWEE, M. C. E. Problem-Based Learning: A Strategic Learning System Design for the Education of Healthcare Professionals in the 21st Century. **The Kaohsiung Journal of Medical Sciences**, v. 25, n. 5, p. 231-239, 2009. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1607551X09700671>>. Acesso em: 01/06/2014.

HADGRAFT, R. G. Problem-based Learning: A Vital Step Towards a New Work Environment. **Int. J. Engng Ed.** v. 14, n. 1, p. 14-23, 1998. Disponível em: <<http://www.ijee.ie/articles/Vol14-1/ijee1000.pdf>>. Acesso em: 01/03/2014.

HAIR JÚNIOR, J. *et al.* **Análise Multivariada de Dados**. 5. ed. São Paulo: Bookman, 2005.

HANSEN, J. D. Using Problem-Based Learning in Accounting. **Journal of Education for Business**, p. 221 – 224, 2006. Disponível em: <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JOEB.81.4.221-224#.U4OjEPngRUU>>. Acesso em: 26/05/2014.

HICKS, M. **Problem solving in business and management: Hard, soft and creative approaches**. London: International Thomson Business Press, 1991.

HMELO-SILVER, C. Problem-based learning: What and how do students learn? **Educational Psychology Review**, v. 16, n. 3, p. 235–266, 2004. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3#page-1>>. Acesso em: 16/04/2014.

HOFFMAN, B.; RITCHIE, D. Using multimedia to overcome the problems with problem based learning. **Instructional Science**, v. 25, p. 97 - 115, 1997. Disponível em: <<http://link.springer.com/article/10.1023/A:1002967414942>>. Acesso em: 21/05/2014.

IOCHIDA, L. C. Os sete passos. São Paulo: Universidade Federal de São Paulo/Escola Paulista de Medicina/Departamento de Medicina 2001. Disponível em: <<http://www.unifesp.br/centros/cedess/pbl/setep.pdf>>. Acesso em: 15/08/2014.

JOHNSTONE, K. M.; BIGGS, S. F. Problem-based learning: Introduction, analysis, and accounting curricula implications. **Journal of Accounting Education**, v. 16, n. 3/4, p. 407 – 427, 1998. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575198000268>>. Acesso em: 26/05/2014.

LAKATOS, E.M.; MARCONI, M. de. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LEAL, D. T. B.; CORNACCHIONE JÚNIOR, E. B. A aula expositiva no ensino de Contabilidade. **Contabilidade Vista & Revista**, v. 17, n. 3, p. 91-113, 2006. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=197014765006>>. Acesso em: 13/03/2014.

KENG, N. L. W. A Problem-based learning approach in entrepreneurship education: Promoting authentic entrepreneurial learning. **International Journal of Technology Management**, v. 28, n. 7–8, p. 685–701, 2004. Disponível em: <<http://inderscience.metapress.com/content/hrcd74q2brtdk6e2/>>. Acesso em: 26/05/2014.

KLEBBA, J. M.; HAMILTON, J. G. Structured case analysis: Developing critical thinking skills in a marketing case course. **Journal of Marketing Education**, v. 29, p. 132–139, 2007. Disponível em: <<http://jmd.sagepub.com/content/29/2/132.short>>. Acesso em: 26/05/2014.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, S. J. de. **Aprendizagem cooperativa: um experimento no ensino de Contabilidade**. 234 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, São Paulo – SP, 2012.

LOPES, L. da S. **A construção da prática pedagógica do professor: saberes e experiência profissional**. 2010. Disponível em: <http://www.ufpi.br/subsiteFiles/ppged/arquivos/files/VI.encontro.2010/GT_02_01_2010.pdf>. Acesso em: 26/07/2014.

MACHADO, V. Definições de prática pedagógica e a didática sistêmica: considerações em espiral. **Revista Didática Sistêmica**, v. 1, p. 126-134, 2005. Disponível em : < <http://www.repositorio.furg.br:8080/handle/1/578> >. Acesso em: 26/08/2013.

MACKLIN, A. S. Integrating Information literacy using problem-based learning. **Reference Service Review**, v. 29, n. 4, p. 306 – 313, 2001. Disponível em: < <http://www.emeraldinsight.com/journals.htm?articleid=861671&show=abstract>>. Acesso em: 20/05/2014.

MALHOTRA, N K. **Pesquisa de Marketing**. Artmed Bookman, 2008.

MARGETSON D. Current educational reform and the significance of problem-based learning. **Studies in Higher Education**, v. 19, n. 1, p. 5–20, 1994.

MARION, J. C. **O Ensino da Contabilidade**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARTINS, C. A. *et al.* Problem-based learning aplicado ao ensino de Enfermagem: refletindo sobre a experiência. Educación Editora. Escola Superior de Enfermagem, Universidade do Minho, 2012.

MARTINS, D. B. Avaliação de Habilidades e Atitudes em Abordagem de Problem-Based Learning no Ensino de Controle Gerencial. 256 p. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba – PR, 2013.

MARTINS, G. de A. Epistemologia da pesquisa em administração. 110 f. Tese (Livre docência) – Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1994.

MARTINS, G. de A.; THEÓPHILO, C. R. **Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

MARTINS, J. C. A. *et al.* A experiência clínica simulada no ensino de enfermagem: retrospectiva histórica. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 25, n. 4, p. 619-625, 2012. Disponível: < <http://www.scielo.br/pdf/appe/v25n4/22.pdf>>. Acesso em 30/09/2014.

MAXWELL, N. L.; MERGENDOLLER, J. R.; BELISSIOMO, Y. Problem-Based Learning and High School Macroeconomics: A Comparative Study of Instructional Methods. **Journal of Economic Education**, p. 315-331, 2005.

MAZZIONI, S. As estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem: concepções de alunos e professores de Ciências Contábeis. **Revista Eletrônica de Administração e Turismo**, v. 2, n.1, p. 93-109, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/AT/article/viewFile/1426/233>> Acesso em: 30/11/2014.

MEC (Ministério da Educação e Cultura). A tradição pedagógica brasileira. In: Parâmetros Curriculares Nacionais (MEC, org.), pp. 30-33, Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, MEC, 1997.

MILNE, M. J.; MCCONNELL, P. J. Problem-based learning: a pedagogy for using case material in accounting education. **Accounting Education: an international journal**, v.10, n. 1, pp. 61–82, 2001. Disponível em:<<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09639280122712#.VJ8pTV4ARo>>. Acesso em: 02/07/2014.

MIZUKAMI, M. da G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOESBY, E. Perspectiva geral da introdução e implementação de um novo modelo educacional focado na Aprendizagem Baseada em Projetos e Problemas. In ARAÚJO, U. F.; SASTRE, G. S (orgs.). **Aprendizagem Baseada em Problemas no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Summus, 2009. p. 43-78.

NARGUNDKAR, S.; SAMADDAR, S.; MUKHOPADHYAY, S. A Guided Problem-Based Learning (PBL) Approach: Impact on Critical Thinking. **Decision Sciences Journal of Innovative Education**, v. 12, n. 2, p. 91-108, 2014. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/dsji.12030/pdf>>. Acesso em: 16/07/2014.

NORMAN, G.R.; SCHIMIDT, H. G. The psychological basis of problem-based learning: a review of the evidence. **Academic Medicine**, v. 67, n. 9, p. 557–65, 1992. Disponível em: <http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1992/09000/The_psychological_basis_of_problem_based_learning_.2.aspx>. Acesso em 31/05/2014.

OLIVEIRA, L. M. P.; LEITE, M. T. M. **Concepções Pedagógicas**. Universidade Federal de São Paulo, São Paulo: São Paulo, 2010. Disponível em: <http://www.unasus.unifesp.br/biblioteca_virtual/esf/1/modulo_pedagogico/Unidade_1.pdf>. Acesso em: 03/12/2014.

PARK, S. H. Impact of Problem-Based Learning (PBL) on teachers' beliefs regarding technology use. 2006. 171 f. Thesis (Doctoral in Philosophy) - Faculty of Purdue University, West Lafayette, Indiana, 2006.

PEREIRA, A. L. F. As tendências pedagógicas e a prática educativa nas ciências da saúde. **Cad. Saúde Pública**, v. 19, n. 5, p. 1527-1534, 2003. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/csp/v19n5/17825>>. Acesso em: 03/12/2014.

PEREIRA, H. B. de B. et al. Estudo do design da interface para o ambiente PBL-VE. **Revista Design em Foco**, v. 2, n. 2, p. 95-110, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/661/66120209.pdf>>. Acesso em: 01/03/2014.

PERES, C. M. et al. Abordagens pedagógicas e sua relação com as teorias de aprendizagem. **Revista da Faculdade de Medicina de Ribeirão Preto**, v. 47, n. 3, p. 249-255, 2014. Disponível em: <http://revista.fmrp.usp.br/2014/vol47n3/1_Abordagens%20pedag%F3gicas%20e%20sua%20rela%20com%20as%20teorias%20de%20aprendizagem.pdf>. Acesso em: 03/12/ 2014.

PETERSON, T. O. So you're thinking of trying problem based learning?: Three critical success factors for Implementation. **Journal of Management Education**, v. 28, n. 5, p. 630–647, 2004. Disponível em: <<http://jme.sagepub.com/content/28/5/630.short>>. Acesso em 01/06/2014.

PETRUCCI, V. B. C.; BATISTON, R. R. Estratégias de ensino e avaliação de aprendizagem em contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo. (Org.) **Didática do ensino da contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

PETTENGILL, M. A. M. et al. O professor de enfermagem frente às tendências pedagógica: uma breve reflexão. **Rev.Esc.Enf.USP**, v.32, n.1, p.16-26, 1998. Disponível em: <<http://www.ee.usp.br/reeusp/upload/pdf/398.pdf>>. Acesso em: 03/12/2014.

Portal e-MEC. Disponível em: < <http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em: 15/09/2014.

POWELL, P. From classical to Project-led education. In POUSADA, A. S. (ed.) **Project based learning–led education and group learning**. Guimarães: Editora da Universidade do Minho, p. 11 – 40, 2000.

RAKES, G.C. Using the Internet as a Tool in a Resource-Based Learning Environment. **Educational Technology**, v. 36, n. 5, p. 52-56, 1996. Disponível em: < <http://eric.ed.gov/?id=EJ531102> >. Acesso em 04/06/2014.

RÊGO, A. R. F. do. **O Projeto Político Pedagógico e os princípios que fundamentam a formação continuada dos professores de ciências**. 113 f. Dissertação (Mestrado em Ensino das Ciências) – Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco, Recife – PE, 2009.

RIBEIRO, L. R. de C. **A Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma implementação na educação em engenharia na voz dos atores**. 209 f. Tese (Doutorado em Educação) – Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos – SP, 2005.

_____. **Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL): uma experiência no ensino superior**. São Carlos: EdUFSCar, 2008.

ROESCH, S. M. A. Notas sobre a construção de casos para ensino. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 11, n. 2, p. 213-234, 2007. Disponível em: < http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1415-65552007000200012&script=sci_arttext >. Acesso em 30/09/2014.

ROSELLA, M H. *et al.* O ensino superior no Brasil e o ensino da contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.). **Didática do Ensino da Contabilidade: aplicável a outros Cursos Superiores**. São Paulo: Saraiva, 2006.

SABLE, M.R.; LARDVEE, L.S.; GAYER, D. Problem-based learning: Opportunities and barriers for training interdisciplinary healthcare teams. **Journal of Teaching in Social Work**, v. 21, n. 3/4, p. 233-251, 2001

SAKAI, M. H.; LIMA, G.Z. PBL: uma visão geral do método. *Olho Mágico*, Londrina, v. 2, n. 5/6, n. esp., 1996.

SANCHES, R. C. F. **Avaliação Institucional e Projeto Pedagógico**: articulação imprescindível. 185 f. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Marília – SP, 2007.

SANTOS, D. F. dos; *et al.* Perfil do profissional contábil: estudo comparativo entre as exigências do mercado de trabalho e a formação oferecida pelas instituições de ensino superior de Curitiba. **Revista Contemporânea de Contabilidade**, v. 8, n. 16,

p. 137-152, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5007/2175-8069.2011v8n16p137>>. Acesso em: 15/10/2014

SAVERY, J. R. Overview of Problem-based Learning: Definitions and Distinctions. **Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning**. v. 1, n.1, p. 9- 20, 2006. Disponível em: <<http://docs.lib.purdue.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1002>>. Acesso em 01/03/2014.

SCHMIDT, H. G. Foundations of problem-based learning: some explanatory notes. **Medical Education**. v.27. p. 422-432, 1993. Disponível em: <http://repub.eur.nl/res/pub/2709/eur_schmidt_107.pdf>. Acesso em 26/05/2013.

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO DO DISTRITO FEDERAL. **Proposta Pedagógica**. Brasília, DF, 2014.

SILBERMAN, M. **Active learning: 101 strategies do teach any subject**. Massachusetts: Ed. Allyn and Bacon, 1996.

SILVA, A. C. R. da. **Metodologia da pesquisa aplicada à Contabilidade**. São Paulo: Atlas, 2003.

SILVA, A. C. R. da. **Abordagem Curricular por Competências no Ensino Superior: um estudo exploratório nos cursos de Administração, Ciências Contábeis e Economia no Estado da Bahia – Brasil**. 433 f. Tese (Doutoramento em Educação) - Instituto de Educação e Psicologia da Universidade do Minho. Braga, 2006.

SILVA, D. M. da. **O impacto dos estilos de aprendizagem no ensino de Contabilidade na FEA-RP/USP**. 169 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2006.

SILVA, J. A.; ARAÚJO, D. A. C. Revisão bibliográfica sobre as abordagens do processo ensino/aprendizagem. **An. Sciencult**, v.3, n. 1, p. 161-168, 2011. Disponível em: <<http://periodicos.uems.br/novo/index.php/anaispba/article/view/330>>. Acesso em: 03/12/2014.

SILVA, J. F. **Avaliação do ensino e da aprendizagem numa perspectiva formativa reguladora**. 2003. Disponível em: <<http://smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/Avalia%C3%A7%C3%A3o/janssen1.pdf>>. Acesso em 15/12/2014.

SOARES, M. A. **Aplicação do método de ensino Problem Based Learning (PBL) no curso de Ciências Contábeis: um estudo empírico**. 214 f. Dissertação (Mestrado em Contabilidade) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto – SP, 2008.

SOUZA, M. A. Prática Pedagógica: conceito, características e inquietações. In. **IV Encontro Ibero-Americano de Coletivos Escolares e Redes de Professores que Fazem Investigação na Sua Escola**. 2005. Disponível em: <<http://ensino.univates.br/~4iberoamericano/trabalhos/trabalho024.pdf>>. Acesso em: 26/08/2013.

SOUZA, M. B.; ORTIZ, H. C. A estrutura básica para o ensino superior de contabilidade. In: PELEIAS, Ivam Ricardo (org.). **Didática do Ensino da Contabilidade**. São Paulo: Saraiva, 2006.

STANLEY, T.; MARSDEN, S. Problem-based learning: Does accounting education need it?. **Jornal of Accounting Education**. v. 30, p. 267-289, 2012. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575112000498>>. Acesso em 02/04/2014.

STEPIEN, W.; GALLAGHER, S. Problem-based learning: as authentic as it gets. In FOGARTY, R. (ed.). **Problem-based learning: a collection of articles**. Arlington Heights: Skylight, 1998. p. 43 – 49.

STRASSBURG, U.; MOREIRA, D. A. Avaliação de Desempenho de Professores pelo Aluno: uma experiência desenvolvida junto a um curso superior de Contabilidade. *Revista Ciências Sociais em Perspectiva*, v.1, n. 1, 2002.

STROBEL, J.; VAN BARNEVELD, A. When is PBL more effective? A meta-synthesis of meta-analysis comparing PBL to conventional classrooms. **The Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning**, v. 3, n. 1, p. 44–58, 2009. Disponível em: <<http://docs.lib.purdue.edu/ijpbl/vol3/iss1/4/>>. Acesso em 31/08/2014.

TAI, G. X. L.; YUEN, M. C. Authentic assessment strategies in problem based learning. **Proceedings ascilite Singapore**, p. 983 – 993, 2007. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.131.3000&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 06/06/2014.

TAN, O. S. **Problem-based learning innovation: Using problems to power learning in the 21st century**. Thompson, 2003.

TEIXEIRA, A. Bases da teoria lógica de Dewey. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v.23, n. 57, p.3-27, 1955.

THEÓPHILO, C. R.; IUDICIBUS, S. de. As novas abordagens metodológicas na pesquisa em Contabilidade Gerencial. In. VII Congreso del Instituto Internacional de Costos, Universidad de León, Espanha, 2001. Disponível em: <http://www.intercostos.org/documentos/Trabajo205.pdf>. Acesso em: 15/10/2014.

TOLEDO JÚNIOR, A. C. de C. et al. Aprendizagem baseada em problemas: uma nova referência para a construção do currículo médico. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 18, n. 2, p. 123-131, 2008. Disponível em: < <http://www.medicina.ufmg.br/rmmg/index.php/rmmg/article/view/11/12>>. Acesso em: 05/12/2014.

TYNJÄLÄ, P. *et al.* Educating it Project Managers through Project-Based Learning: A Working- Life Perspective. **Communications of the Association for Information System**, v. 24, p. 269-288. Disponível em: < <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&sid=8e2541ef-4bea-4f30-95de-3f54191f6c24%40sessionmgr112&hid=125>>. Acesso em: 09/06/2014.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. 10 ed. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de Didática**. 2. Ed. Campinas, Papirus, 1992.

_____. Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva. In Veiga, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14 ed. Campinas - SP: Papirus, 2002. Disponível em: < <http://pedagogia.dmd2.webfactional.com/media/gt/VEIGA-ILMA-PASSOS-PPP-UMA-CONSTRUCAO-COLETIVA.pdf>>. Acesso em: 15/09/2013.

_____. **Projeto Político-Pedagógico da Escola: uma construção coletiva**. 17 ed. Campinas - SP: Papirus, 2004.

VERNON, D. T. A.; BLAKE, R. L. Does Problem-Based Learning Work? A Meta-Analysis of Evaluative Research. **Academic Medicine**, n. 68, v. 7, p. 550-563, 1993. Disponível em: < http://journals.lww.com/academicmedicine/Abstract/1993/07000/Does_problem_based_learning_work__A_meta_analysis.15.aspx>. Acesso em: 21/05/2014.

VILAÇA, L. M. C. Métodos de Ensino de Línguas Estrangeiras: fundamentos, críticas e ecletismo. **Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades**, v. 7, n. 26, p. 73-88. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/43/78>>. Acesso em 30/11/2014.

YIN, R. K. Estudo de caso: planejamento e métodos. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

WALKER, A.; LEARY, H. A Problem Based Learning Meta Analysis: Differences Across Problem Types, Implementation Types, Disciplines, and Assessment Levels. *Interdisciplinary Journal of Problem-based Learning*, v.3, n.1, p. 6-28, 2009. Disponível em: http://digitalcommons.usu.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=itls_facpub>. Acesso em: 31/05/2014.

WEINTRAUB, M.; HAWLITSCHKE, P.; JOÃO, S. M. A. Jogo educacional sobre avaliação em fisioterapia: uma nova abordagem acadêmica. **Fisioterapia e Pesquisa**, v. 18, n.3, p. 280-286, 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/fp/v18n3/14.pdf>>. Acesso em:30/09/2014.

WEISS, R. E. Designing Problems to Promote Higher-Order Thinking. **New Directions for Teaching and Learning**, n. 65, p. 25 - 34, 2003. Disponível em:<<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/tl.109/abstract>>. Acesso em: 21/05/2014.

WILKIN, C. L. Enhancing the AIS curriculum: Integration of a research-led, problem-based learning task. **Journal of Accounting Education**, v. 32, p. 185-199, 2014. Disponível em: <http://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0748575114000293>>. Acesso em: 04/06/2014.

WILLIAMS, K. W.; WHITING, R. H.; ADLER, R. W. The Influence of Business Case Studies on Learning Styles: An Empirical Investigation. **Accounting Education: an International Journal**, v. 17, n. 2, p. 113 – 128, 2008. Disponível em: <http://web.b.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=bc1176f0-27e7-4f9b-b1de-cf178dd0f85d%40sessionmgr115&vid=2&hid=125>>. Acesso em: 23/05/2014.

WOOD, D. F. ABC of learning and teaching in medicine Problem based learning. **BMJ**, v. 326, p. 328 – 330, 2003. Disponível em:<<http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC1125189/pdf/328.pdf>>. Acesso em: 26/05/2014.

APÊNDICES

APÊNDICE 1- Roteiro de entrevista com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR

Nome: Luciano Márcio Scherer

Tempo de atuação na coordenação do curso: Dois anos

1. O senhor participou do processo de construção do Projeto Político Pedagógico do Curso? Como foi? Quem foi envolvido?

Sim. Quando iniciou a reformulação do novo currículo foi formada uma comissão com os professores do curso (5 ou 6), que realizou um estudo no currículo antigo para então preparar o novo.

2. Quando foi a última mudança curricular?

Em 2011 foi concluída a reforma curricular que começou a ser adotada de fato no ano de 2013.

3. Qual o procedimento adotado pela instituição quando se percebe a necessidade de reformulação do Projeto Pedagógico (objetivos do curso, conteúdos a serem ministrados, dentre outros aspectos)?

Mudanças no Projeto Político Pedagógico - PPP são raras e burocráticas. Nos últimos 20 anos o curso sofreu apenas duas reformulações em seu PPP.

- Ano de 1980: Elaboração do primeiro currículo da instituição;
- Ano de 1983: Ajuste curricular (poucas modificações);
- Ano de 1994: Mudança curricular total;
- Ano de 2002: Reforma curricular;
- Ano de 2008: Ajuste curricular;
- Ano de 2013: Reforma curricular.

Observação: Quando se fala em reforma curricular é feita a mudança em todo o PPP e quando são feitos ajustes, apenas são realizadas alterações em aspectos como, por exemplo, o currículo do curso.

4. Quais os procedimentos adotados para a determinação das práticas pedagógicas a serem utilizadas?

Reunião do colegiado, núcleo docente estruturante.

5. Qual a base observada para decisão dos conteúdos que vão compor as ementas das disciplinas do curso?

Contexto de mercado, profissão e diretrizes curriculares.

6. Como é feita a aprovação das ementas das disciplinas do curso?

As ementas são discutidas e aprovadas pelo colegiado e depois passam pelo núcleo docente estruturante.

7. Quais os conhecimentos priorizados pelo corpo docente do curso no momento da formulação do currículo a ser adotado?

Conhecimento técnico, relacionados às normas contábeis. Observa-se como o conteúdo das disciplinas se insere na prática profissional.

8. Quais habilidades priorizadas pelo corpo docente do curso no momento da formulação do currículo a ser adotado?

Depende de cada professor. Na disciplina que ministro, priorizo basicamente as habilidades relacionadas às técnicas.

9. Você acredita que o modelo Tradicional de ensino, que apresenta o enfoque no professor e conteúdo, o aluno age como receptor passivo de conhecimento, devendo memorizar os conteúdos, é válido para o atual mercado de trabalho?

Depende, em alguns casos sim e em outros não. Talvez para as disciplinas que formam a espinha dorsal do curso essa relação professor/aluno, observada no modelo Tradicional, ainda seja adequada. Talvez para essas disciplinas mais pesadas ainda não haja maturidade, por parte dos alunos, para aceitar um método diferente.

10. O que acredita que poderia melhorar na atual forma de ensino adotada pela UFPR no curso de Ciências Contábeis?

O curso poderia ter mais iniciação científica, que hoje não são frequentes em decorrência de fatores como características do curso e da cidade. Outro quesito que pode ser melhorado se refere à necessidade de adaptações no curso, “buracos” que precisam ser preenchidos.

11. Quais as dificuldades percebe que seriam incorridas em virtude de uma mudança na metodologia atual?

Resistência dos professores, que poderiam entender como “perda” de poder, barreiras psicológicas. Os alunos, eventualmente, também poderiam não conseguir absorver.

12. Qual a estrutura física que a instituição possui atualmente para o Curso de Ciências Contábeis?

Salas de aula com boa infraestrutura de carteiras/cadeiras, várias salas de aula, laboratório de informática, dois laboratórios do setor (que podem ser utilizados pelo curso) e um mini auditório para realização de palestras, eventos, aulas que necessitam de um espaço maior.

13. Quantos alunos em média o curso possui atualmente?

O curso possui hoje exatamente 517 alunos.

14. Existem monitores/tutores em todas as disciplinas?

Não, apenas estágio docente realizados por alunos de mestrado que auxiliam durante as aulas e desenvolvem algumas atividades de apoio.

15. Como percebe a evolução dos alunos durante o curso no que se refere o desenvolvimento de habilidades e atitudes?

Pelo que percebemos os alunos se desenvolvem bem durante o curso. Algo que frequentemente pode ser observado é a colocação, por parte dos alunos, de que a teoria e a prática são dissociadas, o que considero um equívoco no

modo de pensar. Por exemplo, na realidade o aluno pode deparar com um procedimento, que pode não condizer com o que foi estudado, e acabar considerando que a teoria é falha, adotando o erro prático como certo.

16. Como percebe o perfil dos professores que atuam hoje no Curso de Ciências Contábeis?

O corpo docente passa por um momento de reformulação, onde todos necessitam ser titulados. Hoje o curso possui 24 professores, sendo 13 doutores e 11 mestres.

Considero que o corpo docente é bem qualificado e conta com professores que atuam em regime de dedicação exclusiva e aqueles que não são, possuem uma boa experiência de mercado, o que contribui muito para o ensino.

17. Teria interesse em uma proposta curricular que abordasse uma metodologia diferente da utilizada atualmente pela instituição?

Sim, com interesse na participação em cursos para conhecer melhor tal método/metodologia.

18. Tem conhecimento sobre o método Problem Based Learning?

Não conheço especificamente como funciona o método.

APÊNDICE 2 – Questionário de pesquisa aos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFPR

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Aos professores do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFPR

Bloco 1: Prática pedagógica e métodos de ensino

1. Na sua opinião, o professor deve:
 - ☐ Atuar como o facilitador no processo de aprendizagem
 - ☐ Ser o único responsável por transmitir os conteúdos
 - ☐ Outro _____

2. Qual(is) o(s) método(s) utiliza para exposição dos conteúdos em sala de aula? (Elaborado com base em Marion, 2001; Leal e Cornacchione Júnior, 2006).

<input type="checkbox"/> Aula Expositiva	<input type="checkbox"/> Ciclos de debates	<input type="checkbox"/> Estudo de caso
<input type="checkbox"/> Seminários	<input type="checkbox"/> Discussões com a classe	<input type="checkbox"/> Estudo dirigido
<input type="checkbox"/> Resumos	<input type="checkbox"/> Resolução de exercícios	<input type="checkbox"/> Simulações

3. O que o levou sua escolher os métodos apontados na questão anterior?

<input type="checkbox"/> Facilidade de aplicação	<input type="checkbox"/> Por despertar maior interesse nos alunos
<input type="checkbox"/> Preferência pessoal	<input type="checkbox"/> Outro _____
<input type="checkbox"/> Falta de acessibilidade a outro método	

4. Dentre as **atitudes** que considera necessárias para formação no curso de Ciências Contábeis quais as de **maior relevância** para o desempenho profissional de seus alunos? (Elaborado com base em Frezatti, Martins, Borinelli e Espejo, 2014)

<input type="checkbox"/> Comprometimento	<input type="checkbox"/> Flexibilidade	<input type="checkbox"/> Empatia
<input type="checkbox"/> Ética	<input type="checkbox"/> Interesse	<input type="checkbox"/> Colaboração/cooperação
<input type="checkbox"/> Pró atividade	<input type="checkbox"/> Curiosidade	<input type="checkbox"/> Liderança
<input type="checkbox"/> Respeito pelas opiniões dos outros	<input type="checkbox"/> Experiência Profissional	

5. Dentre as **habilidades** que considera necessárias para formação no curso de Ciências Contábeis quais as de **maior relevância** para o desempenho profissional de seus alunos? (Elaborado com base em Frezatti, Martins, Borinelli e Espejo, 2014)

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Trabalho em equipe | <input type="checkbox"/> Planejamento | <input type="checkbox"/> Solução de problemas |
| <input type="checkbox"/> Criatividade e inovação | <input type="checkbox"/> Visão sistêmica | <input type="checkbox"/> Autoavaliação |
| <input type="checkbox"/> Trabalho autorregulado | <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Estudo independente |
| <input type="checkbox"/> Integração com a empresa | <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projetos | |
| <input type="checkbox"/> Integração com outras disciplinas | <input type="checkbox"/> Análise crítica | |

6. Dentre os **conhecimentos** que considera necessários para formação no curso de Ciências Contábeis quais os de **maior relevância** para o desempenho profissional de seus alunos? (Elaborado com base em Lima, 2011).

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Gerais | <input type="checkbox"/> Organizações e negócios |
| <input type="checkbox"/> Contabilidade e Auditoria | <input type="checkbox"/> Tecnologia da informação |

7. Quais as formas de avaliação utilizadas em sua aula? (Elaborado com base em Oliveira e Santos, 2005)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Prova dissertativa individual | <input type="checkbox"/> Auto avaliação |
| <input type="checkbox"/> Prova dissertativa em grupo | <input type="checkbox"/> Avaliação por pares |
| <input type="checkbox"/> Prova objetiva individual | <input type="checkbox"/> Debates em sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Prova objetiva em grupo | <input type="checkbox"/> Participação em sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Prova oral | <input type="checkbox"/> Exercícios realizados em sala de aula |
| <input type="checkbox"/> Provas práticas | <input type="checkbox"/> Exercícios extraclasse |
| <input type="checkbox"/> Apresentação de seminários em grupo | |

8. Nas disciplinas que ministra existe a participação de tutores/monitores?

- | | |
|---|------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Sim, tutores | <input type="checkbox"/> Não |
| <input type="checkbox"/> Sim, monitores | |

9. Qual a quantidade média de alunos em sala de aula nas disciplinas que ministra?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> 15 a 19 alunos | <input type="checkbox"/> 30 a 34 alunos |
| <input type="checkbox"/> 20 a 24 alunos | <input type="checkbox"/> 35 a 39 alunos |
| <input type="checkbox"/> 25 a 29 alunos | <input type="checkbox"/> Mais de 40 alunos |

10. Geralmente, como prefere trabalhar as atividades desenvolvidas em sala de aula?

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Atividades individuais | <input type="checkbox"/> Círculos de debates envolvendo toda a sala |
| <input type="checkbox"/> Grupos de no máximo 3 elementos | <input type="checkbox"/> Outra: _____ |
| <input type="checkbox"/> Grupos com mais de 3 elementos | |

Bloco 2: Problem Based Learning-PBL/Aprendizagem Baseada em Problema-ABP

11. Você conhece ou já ouviu falar sobre a metodologia PBL/ABP?

☐ Sim ☐ Não

12. Se sim, quais as formas de contato que possui com a metodologia?

☐ Palestras/seminários

☐ Já cursou uma disciplina no formato PBL/ABP

☐ Leituras de livros, artigos científicos

☐ Outro _____

☐ Amigos/parentes de outros cursos utilizam a metodologia

13. Se não, teria interesse em participar de algum curso/palestra no formato PBL?

☐ Sim ☐ Não

14. Teria interesse em ministrar uma disciplina no formato PBL?

☐ Sim ☐ Não

15. Quais as vantagens percebidas na potencial aplicação do PBL? (Elaborado com base em Hadgraft, 1998; Ribeiro, 2005; Enemark e Kjaersdam, 2009)

☐ Desenvolve a capacidade de adaptação à mudança

☐ Favorece o aprendizado eficaz

☐ Favorece a resolução de problemas em situações desconhecidas

☐ Favorece soluções interdisciplinares

☐ Permite o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo

☐ Leva a identificação dos próprios pontos fortes e fracos

☐ Desenvolve a colaboração de forma produtiva em trabalhos de equipe

☐ Favorece a integração entre ensino/pesquisa e pesquisa e empresa

☐ Favorece a aquisição de conhecimentos de forma expressiva e duradoura

☐ Leva ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos alunos

16. Quais as dificuldades/desvantagens que acredita que possa enfrentar na aplicação do PBL? (Elaborado com base em Powell, 2000; Park, 2006; Escrivão Filho e Ribeiro, 2007)

☐ Frustração para os alunos que possuem dificuldade de trabalhar em grupo

☐ Ambiguidade de avaliação

☐ Dificuldade, percebida pelos professores, de trabalhar todos os conteúdos por meio de projetos

☐ Medo da mudança de papéis

☐ Dificuldade de motivação para o aprendizado de matérias básicas

☐ O PBL não se adapta a todo professor

☐ Hesitação por parte de alguns indivíduos em virtude da falta de experiência

☐ Os professores estão vinculados ao processo tradicional, que não conseguem ver a necessidade de mudanças

Identificação

Gênero: Feminino () Masculino ()

Idade: () 21 a 30 anos () 31 a 40 anos () 41 a 50 anos () Mais de 50 anos

Disciplina(s) que ministra na graduação em Ciências Contábeis:

Tempo na atuação docente: () menos de um ano () 1 a 5 anos () 6 a 10 anos
() 11 a 15 anos () mais de 15 anos

APÊNDICE 3 – Questionário de pesquisa aos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFPR

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA

Aos alunos do curso de graduação em Ciências Contábeis da UFPR

Bloco 1 - Processo de ensino e aprendizagem

1. Qual(is) o(s) método(s) utilizado(s) pelos professores para exposição dos conteúdos em sala de aula? (Elaborado com base em Marion, 2001; Leal e Cornacchione Júnior, 2006).

- | | | |
|--|--|--|
| <input type="checkbox"/> Método expositivo | <input type="checkbox"/> Ciclos de debates | <input type="checkbox"/> Aula prática |
| <input type="checkbox"/> Seminário | <input type="checkbox"/> Discussões com a classe | <input type="checkbox"/> Estudo dirigido |
| <input type="checkbox"/> Resolução de exercícios | <input type="checkbox"/> Jogos de empresas | <input type="checkbox"/> Elaboração de |
| <input type="checkbox"/> Exposição e visitas | <input type="checkbox"/> Estudo de caso | Dissertação, resumo ou relatório |

2. Você acredita que o(s) método(s) utilizados pelos professores é (são) válido(s) para sua aprendizagem?

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Concordo totalmente | <input type="checkbox"/> Discordo parcialmente |
| <input type="checkbox"/> Concordo Parcialmente | <input type="checkbox"/> Discordo totalmente |
| <input type="checkbox"/> Indiferente | |

3. Dentre as **atitudes** que deseja adquirir durante sua formação no curso de Ciências Contábeis quais as que considera de **maior relevância** para seu futuro desempenho profissional? (Elaborado com base em Frezatti, Martins, Borinelli e Espejo, 2014).

- | | | |
|---|---|---|
| <input type="checkbox"/> Comprometimento | <input type="checkbox"/> Flexibilidade | <input type="checkbox"/> Empatia |
| <input type="checkbox"/> Ética | <input type="checkbox"/> Interesse | <input type="checkbox"/> Colaboração/cooperação |
| <input type="checkbox"/> Pró atividade | <input type="checkbox"/> Curiosidade | <input type="checkbox"/> Liderança |
| <input type="checkbox"/> Respeito pelas opiniões dos outros | <input type="checkbox"/> Experiência Profissional | |

4. Dentre as **habilidades** que deseja adquirir durante sua formação no curso de Ciências Contábeis quais as que considera de **maior relevância** para seu futuro desempenho profissional? (Elaborado com base em Frezatti, Martins, Borinelli e Espejo, 2014).

- | | | |
|--|--|---|
| <input type="checkbox"/> Trabalho em equipe | <input type="checkbox"/> Planejamento | <input type="checkbox"/> Solução de problemas |
| <input type="checkbox"/> Criatividade e inovação | <input type="checkbox"/> Visão sistêmica | <input type="checkbox"/> Autoavaliação |
| <input type="checkbox"/> Trabalho autorregulado | <input type="checkbox"/> Comunicação | <input type="checkbox"/> Estudo independente |
| <input type="checkbox"/> Integração com a empresa | <input type="checkbox"/> Desenvolvimento de projetos | |
| <input type="checkbox"/> Integração com outras disciplinas | <input type="checkbox"/> Análise crítica | |

5. Dentre os **conhecimentos** que deseja adquirir durante sua formação no curso de Ciências Contábeis quais os que considera de **maior relevância** para seu futuro desempenho profissional? (Elaborado com base em Lima, 2011).

() Gerais

() Organizações e negócios

() Contabilidade e Auditoria

() Tecnologia da informação

Bloco 2 - Problem Based Learning-PBL/Aprendizagem Baseada em Problema-ABP

6. Você conhece ou já ouviu falar sobre a metodologia PBL/ABP?

() Sim () Não

7. Se sim, qual (is) a(s) forma(s) de contato que possui com a metodologia?

() Palestras/seminários

() Já cursou uma disciplina no formato PBL/ABP

() Leituras de livros, artigos científicos

() Outro _____

() Amigos/parentes de outros cursos utilizam a metodologia

8. Você teria interesse em cursar uma disciplina que utilizasse de métodos mais ativos, envolvendo mais o aluno e que trabalhasse com casos reais encontrados na prática cotidiana, permitindo a integração entre teoria e prática?

() Sim () Não

9. Quais os benefícios você acredita que uma abordagem ativa, que leva o aluno a ter maior participação no processo de ensino e aprendizagem, pode trazer para seu futuro profissional? (Elaborado com base em Hadgraft, 1998, Ribeiro, 2005 e Enemark e Kjaersdam, 2009).

() Favorece a aquisição de conhecimentos de forma expressiva e duradoura

() Leva ao desenvolvimento de habilidades e atitudes profissionais positivas por parte dos alunos

() Permite o desenvolvimento de raciocínio crítico e criativo

☐ Favorece as habilidades de comunicação

() Favorece a resolução de problemas em situações desconhecidas

() Favorece o aprendizado eficaz

() Outro. Qual? _____

10. Você gosta de desenvolver trabalhos em grupos?

() Sim, em grandes

grupos (mais de 4 indivíduos)

() Sim, em pequenos grupos (até 4 indivíduos)

() Não

11. Para você, a figura do professor no processo de ensino-aprendizagem deve ser:

() Facilitador no processo de aprendizagem

() Outro

() Único responsável por transmitir conteúdos

12. Os professores do seu curso já ministraram/aplicaram algum tipo de conteúdo/método(s) inovador(es) de ensino? Se sim, cite-os.

Identificação

Gênero: Feminino () Masculino ()

Idade: () 17 a 21 anos () 22 a 26 anos () 27 a 31 anos () 32 a 36 anos () mais de 36

Nível de graduação: () 1º ano () 2º ano () 3º ano () 4º ano

Exerce atividades profissionais na área de Contabilidade? () sim () não

Quantas horas de estudo semanal extraclasse você exerce?

() Nenhuma () 1 a 2 () 3 a 5 () 5 a 10 () Mais de 10

APÊNDICE 4 – Protocolo de Estudo de Caso

PROTOCOLO DE ESTUDO DE CASO:

PROBLEM BASED LEARNING COMO ESTRATÉGIA DE ENSINO: DIAGNÓSTICO PARA A APLICABILIDADE NO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

1. VISÃO GERAL DO PROJETO

1.1 Questão de pesquisa

Dadas as características, dos elementos físicos e humanos, apresentadas pelo curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná - UFPR, quais as adaptações necessárias para a aplicação do PBL como método de aprendizagem?

1.2 Pressuposto

Pressupõe-se que o Problem Based Learning (PBL) é um método de ensino que permite um melhor desenvolvimento das habilidades e atitudes, por parte dos discentes, em relação aos métodos tradicionais.

1.3 Objetivos

I. Objetivo geral

Realizar um diagnóstico dos aspectos físicos e humanos que necessitam ser adaptados para aplicação do PBL no curso de Ciências Contábeis da UFPR.

II. Objetivos específicos

- (1) Identificar os elementos constitutivos do atual PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR;
- (2) Verificar junto aos professores e aos alunos como se dão as práticas pedagógicas do curso de Ciências Contábeis da UFPR, evidenciando, dentre outros aspectos, os métodos adotados e as formas de avaliação; e
- (3) Analisar conhecimentos, habilidades e atitudes que são priorizadas atualmente pela UFPR, relacionando com o que é exigido pelo

mercado de trabalho e o necessário desenvolver na adoção do método do PBL.

1.4 Instituição promotora

Universidade Federal do Paraná – Programa de Pós-Graduação mestrado em Contabilidade.

I. Pesquisador principal

Renata Mendes de Oliveira - Mestranda em Contabilidade pela Universidade Federal do Paraná, Graduada em Contabilidade pela Universidade Federal de Uberlândia, Graduada em Administração de Médias e Pequenas Empresas pela Universidade Norte do Paraná.

II. Pesquisador orientador

Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo – Doutora em Contabilidade e Controladoria pela Universidade de São Paulo (Faculdade de Economia e Administração); Mestre em Administração pela Universidade Estadual de Maringá; Especialista em Contabilidade Financeira e Gerencial pela Universidade Estadual de Maringá; Graduada em Administração pela Universidade Estadual de Maringá. Professora do PPG Mestrado em Contabilidade da Universidade Federal do Paraná.

1.5 Instituição objeto do estudo de caso

Universidade Federal do Paraná

2. PROCEDIMENTOS ADOTADOS NO TRABALHO DE CAMPO

2.1 Aspectos metodológicos

Trata-se de um estudo exploratório-descritivo, que utilizou como estratégia de pesquisa Estudo Bibliográfico, Pesquisa Documental e Estudo de Caso único (holístico).

2.2 A organização

Universidade Federal do Paraná

2.3 Fonte de dados

I. Primárias:

- Entrevista realizada com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR, professor Luciano Márcio Scherer;
- Questionário aplicados aos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPR;
- Questionário aplicados aos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR.

II. Secundárias:

- Internas: Projeto Político Pedagógico do curso de Ciências Contábeis da UFPR.

2.4 Instrumentos de coleta de dados

I. Dados primários:

Foram coletados por meio de entrevista pessoal e individual, com o coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR. Secundariamente, foi aplicado o questionário aos alunos do curso de Ciências Contábeis da UFPR, por meio de via impressa, durante a realização da Semana de Estudos Avançados em Contabilidade no auditório da UFPR. Por fim, aplicou-se um questionário aos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR, utilizando-se do sistema *Google Docs*.

II. Dados secundários:

Foram coletados por meio da análise do Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFPR.

3. QUESTÕES DO ESTUDO DE CASO

O trabalho de campo buscou respostas para os itens:

- I. Quais os aspectos físicos e humanos necessitam ser adaptados para aplicação do PBL no curso de Ciências Contábeis da UFPR?
 - a) **Elementos físicos:** infraestrutura (salas de aula), materiais de apoio (biblioteca), laboratórios de pesquisa.

Instrumento: Discurso do coordenador de curso e análise do Projeto Político Pedagógico.

- b) **Elementos humanos:** professores e alunos (dificuldades aceitação do método PBL).

Instrumento: Discurso do coordenador de curso (Apêndice 1), análise do Projeto Político Pedagógico e respostas dos estudantes e professores (Bloco 2: Apêndices 2 e 3).

- II. Quais os componentes e elementos constitutivos do atual PPP do curso de Ciências Contábeis da UFPR?

Instrumento: Discurso do coordenador de curso (Apêndice 1), análise do Projeto Político Pedagógico (observando-se os componentes e elementos necessários apresentados pela literatura).

- III. Quais as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores do curso de Ciências Contábeis da UFPR?

Instrumento: Respostas dos estudantes e professores (Bloco 1: Apêndices 2 e 3).

- IV. Quais os conhecimentos, habilidades e atitudes que são priorizadas atualmente pelo curso de Ciências Contábeis da UFPR?

Instrumento: Discurso do coordenador de curso (Apêndice 1), análise do Projeto Político Pedagógico e respostas dos estudantes e professores (Bloco 1: Apêndices 2 e 3).

- V. Os conhecimentos, habilidades e atitudes priorizados pela UFPR se assemelham àqueles considerados relevantes na abordagem PBL?

Instrumento: Pesquisa bibliográfica (para evidenciar o que é considerado relevante quando da abordagem PBL), buscando a relação com o apresentado na consideração obtida por meio das e respostas dos estudantes e professores (Bloco 1: Apêndices 2 e 3).

VI. Quais as vantagens e/ou desvantagens da abordagem PBL?

Instrumento: Pesquisa bibliográfica (para evidenciar o que é considerado como sendo vantagem/desvantagem quando da abordagem PBL), buscando a relação com o apresentado na consideração obtida por meio das e respostas dos estudantes e professores (Bloco 2: Apêndices 2 e 3).

4. ANÁLISE DE DADOS

- I. **Análise de Discurso:** Entrevista concedida pelo coordenador do curso de Ciências Contábeis da UFPR;
- II. **Análise de Conteúdo:** Projeto Político Pedagógico do curso, questionários aplicados aos professores e alunos do curso;
- III. **Estatística Descritiva:** Questionários aplicados aos professores e alunos do curso

5. GUIA PARA RELATÓRIO DE ESTUDO DE CASO

O relatório do presente estudo foi estruturado considerando-se os objetivos geral e específicos e o delineamento apresentado por meio da elaboração de um quadro de constructos envolvendo três blocos: PPP e Práticas Pedagógicas; Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA) no Ensino de Contabilidade e *Problem Based Learning* (PBL).

ANEXOS

ANEXO 1 – PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO UFPR

Universidade Federal do Paraná
Setor de Ciências Sociais Aplicadas
Departamento de Ciências Contábeis

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS DA UFPR

1 INTRODUÇÃO

A Universidade Federal do Paraná, com sede em Curitiba, Estado do Paraná, fundada em 19 de dezembro de 1912 e restaurada em 1º de abril de 1946, caracteriza-se como autarquia de regime especial com autonomia administrativa, financeira, didática e disciplinar, mantida pela União Federal nos termos da Lei nº 1.254, de 4 de dezembro de 1950, e destina-se a: (1) promover a educação, o ensino e o desenvolvimento tecnológico e a cultura filosófica, científica, literária e artística; (2) formar profissionais, técnicos e cientistas; (3) contribuir para a solução dos problemas de interesse da comunidade sob a forma de cursos, estudos e serviços; e (4) desenvolver a pesquisa nas várias áreas de conhecimento. Para tanto, é necessário adotar práticas pedagógicas que privilegiem o ensino formal, em ritmo compatível com a realidade econômica, social e cultural dos alunos, e que permitam acompanhar a evolução dos conhecimentos.

A necessidade de uma revisão do projeto pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da Universidade Federal do Paraná surge em decorrência de profundas mudanças ocorridas no ambiente político, social, econômico nacional e internacional. Essas necessidades foram intensificadas após as alterações da Lei das Sociedades Anônimas em dezembro de 2007. Além disso, destacam-se outras questões no que diz respeito à incorporação dos avanços tecnológicos na prática pedagógica do curso de Contabilidade e à compatibilização do desenvolvimento local, regional e nacional no projeto político pedagógico do Curso de Ciências Contábeis.

Nesse sentido, considerando as diretrizes de ensino da UFPR e o atual momento do Departamento de Contabilidade, após a abertura do Curso de Mestrado em Contabilidade, atrelados às necessidades do mercado de trabalho, o Colegiado do Curso de Ciências Contábeis apresenta a Reformulação do Projeto Pedagógico do curso. As alterações no currículo do curso de Ciências Contábeis estão sintetizadas em três dimensões: institucional, curricular e de mercado.

A Dimensão Institucional corresponde aos preceitos, às normas e à filosofia da Universidade Federal do Paraná em relação aos cursos de graduação, explicitados em Estatuto, no Regimento Geral e nas Normas Gerais de Graduação, e aliados ao conceito de flexibilização curricular em processo de implementação na instituição. A Dimensão Curricular fundamenta-se nas diretrizes definidas pelo Ministério da Educação (MEC) para o Curso de Ciências Contábeis, Resolução CNE/CES n. 10 de 16 de Dezembro de 2004. A Dimensão Mercado baseia-se na avaliação do curso pela

sociedade, pelos Órgãos de Classe, pela própria Universidade, por meio de avaliações internas de docentes e discentes, e avaliações externas independentes.

A Reformulação do Projeto Pedagógico é fruto de um amplo debate promovido pelo Colegiado do Curso e Departamento de Contabilidade, iniciado em 1998 com a implantação da nova Lei das Diretrizes Básicas - LDB. O projeto tem como objetivo geral assegurar a qualidade do ensino da Contabilidade. Os objetivos específicos são: (1) atender as diretrizes do Ministério da Educação - MEC; (2) promover e participar do projeto de flexibilização curricular da UFPR; (3) formar profissionais preparados para o mercado e a sociedade; (4) promover o desenvolvimento e crescimento da pesquisa contábil; (5) qualificar os estudantes em processos para avaliação institucional e nacional na área.

De forma geral, o projeto evidencia a preocupação com a qualidade do curso de Ciências Contábeis da UFPR, permitindo atender às demandas acadêmicas de pesquisa e ao mesmo tempo em que atende às exigências de um mercado cada vez mais competitivo e seletivo.

2 CARACTERIZAÇÃO DO CURSO

2.1 Denominação

Curso de Ciências Contábeis.

2.2 Modalidade

Bacharelado.

2.3 Regime de matrícula

Seriado anual.

2.4 Turno

Noturno.

2.5 Número de Vagas

120 (cento e vinte) vagas por ano.

2.6 Carga Horária Total

3.000 (três mil) horas.

2.7 Integralização curricular mínima e máxima

Tempo mínimo para integralização curricular: 4 (quatro) anos.

Tempo máximo para integralização curricular: 6 (seis) anos.

2.8 Diploma concedido

Bacharel em Ciências Contábeis.

2.9 Proposta filosófica do curso

Em 1970, o *American Institute of Certified Public Accountants* - AICPA definiu a contabilidade como “um serviço ativo, onde sua função é prover informações quantitativas, primeiramente de natureza financeira, sobre entidades econômicas que procuram ser úteis à sociedade, cuja finalidade é a tomada de decisões econômicas”.

A contabilidade tem desenvolvido ao longo dos tempos novas formas de comunicar os recursos que compõem o patrimônio das entidades e suas variações. Assim, identifica, mensura, registra e informa as transações ocorridas no patrimônio das entidades. Tais objetivos se apoiam na premissa da contabilidade como uma linguagem, mais precisamente, a linguagem do mundo dos negócios. Os agentes econômicos, ao utilizarem as informações geradas pelo processo contábil, buscam relevância e confiabilidade, no sentido de que reproduzam com a maior fidelidade possível a realidade econômica e financeira das entidades, impulsionando pesquisas que enfocam as formas de analisar a correspondência entre interpretações da realidade e dados contábeis.

Nesse contexto, o Curso de Ciências Contábeis da UFPR pretende formar cidadãos, qualificados para a pesquisa e para o mercado de trabalho. O profissional deve ter consciência de problemas empresariais, tenacidade para as transformações, motivação para o trabalho em equipe, capacidade para aceitar opiniões, flexibilidade para novas ideias, reformulando conceitos e pensamentos consubstanciados em estudos teóricos e práticos e posicionando-se de forma tempestiva e crítica.

O curso propõe empreender mudança cultural na formação do contador. Vislumbra-se que o profissional de Contabilidade tenha conhecimentos dos métodos dedutivo e indutivo, abrangendo conhecimentos da Teoria Contábil, Teoria Econômica, Teorias Administrativas, Direito e das lógicas da Matemática.

A missão do curso é tornar-se excelência em Ensino, Pesquisa e Extensão, para formar e capacitar profissionais contábeis com competência e habilidades para atuar no mercado de trabalho.

A visão do curso é formar profissionais capazes de acompanhar as transformações econômicas e sociais, a partir de uma visão generalista e humanista para exercer suas atribuições com habilidade e competência, com responsabilidade profissional e ética.

2.10 Objetivos do curso

2.10.1 Objetivo geral

O objetivo geral do Curso de Ciências Contábeis da UFPR é formar Bacharéis em Ciências Contábeis, aptos a desenvolver as suas prerrogativas profissionais em qualquer tipo de entidade, capazes de compreender questões técnicas, econômicas, financeiras e sociais para acompanhar o processo dinâmico das organizações e o desenvolvimento de pesquisas científicas.

2.10.2 Objetivos específicos

Os objetivos específicos do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Ciências Contábeis da UFPR compreendem:

- formar profissional apto, eficaz, ético e socialmente comprometido com sua realidade;
- fornecer embasamento técnico-científico que proporcione ao estudante capacidade de exercer o gerenciamento, o controle e a análise dos fatos econômicos e financeiros que afetam o patrimônio e o orçamento das entidades;
- desenvolver habilidades quantitativas e qualitativas para a tomada de decisão, relacionadas à avaliação e interpretação das demonstrações contábeis;

- aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis, resguardados os interesses dos seus clientes, sem prejuízo da dignidade e da independência profissional;
- elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários;
- desenvolver aptidões para promover articulação, liderança, entre as equipes multidisciplinares para validar os controles, a geração e disseminação de informações contábeis;
- qualificar profissionais para atender às demandas e exigências de trabalho nas áreas de Auditoria, Controladoria, Finanças, Investimentos, Governança, Consultorias e Assessorias, com capacidade crítica e analítica, princípios éticos, respeito à cidadania e responsabilidade sócio-ambiental;
- Incentivar estudantes para a realização de pesquisas, promovendo o desenvolvimento do conhecimento contábil, bem como para a continuidade dos estudos por meio da qualificação e titulação em programas de mestrado e doutorado de forma a promover a qualidade e o incremento da produção científica na área.

3 PERFIL DO EGRESSO DO CURSO DE CIÊNCIAS CONTÁBEIS

O perfil do profissional formado pelo curso será de um profissional com competências, habilidades e atitudes que viabilizem aos agentes econômicos o pleno cumprimento da *accountability* perante a sociedade; que exerça com ética e proficiência as atribuições que lhes são prescritas em legislação específica; que seja capaz de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil.

Além das qualidades técnicas, os profissionais contábeis devem ter capacidade de decisão, participação, diálogo, relacionamento e liderança, integrando-se com as diversas entidades e profissionais das áreas afins. Devem ainda, possuir formação humanista que possibilite a compreensão do ambiente social, político e cultural da sociedade e a influência deste ambiente sobre as organizações.

4 COMPETÊNCIAS E HABILIDADES

As competências e habilidades desenvolvidas pelo Curso de Ciências Contábeis da UFPR contemplam:

- a) proficiência no uso da linguagem contábil; no uso de raciocínio lógico e crítico-analítico para solução de problemas; na elaboração de relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários; e na articulação, motivação e liderança de equipes multidisciplinares;
- b) capacidade de desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial; exercer com ética as atribuições e prerrogativas, que lhes são prescritas através de legislação específica; e utilizar a metodologia de pesquisa, tendo em vista a produção de conhecimentos científicos;

- c) iniciativa para propor estratégias na busca de soluções para questões apresentadas pela sociedade; exercer as prerrogativas profissionais com responsabilidade social;
- d) consciência da necessidade do constante aperfeiçoamento e desenvolvimento profissional através da educação continuada.

5 MATRIZ CURRICULAR

Em convergência com os objetivos do curso e do perfil do egresso, a matriz curricular proporciona a formação de profissionais contábeis capacitados para planejar, organizar e decidir, com base em sólidos conhecimentos técnico-científicos das Ciências Contábeis. Neste sentido, a matriz curricular:

- a) articula embasamento técnico-científico, com o objetivo de formar profissionais capacitados;
- b) contempla o desenvolvimento de habilidades e atitudes formativas;
- c) apresenta um elenco de atividades curriculares apropriadas às necessidades contemporâneas do profissional contábil;
- d) amplia o leque de conhecimentos afins à Contabilidade;
- e) proporciona a convergência à normas internacionais de contabilidade.

Desse modo, a matriz curricular do Curso de Ciências Contábeis da UFPR atende os seguintes campos interligados de formação, conforme o artigo 5º da Resolução CNE/CES 10/04:

1. conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;
2. conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;
3. conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Assim, a matriz curricular do curso de Ciências Contábeis está constituído por disciplinas teóricas, práticas educativas e práticas profissionais e subdivididas em 3 categorias, apresentadas a seguir.

5.1 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO BÁSICA

Conhecimentos ou atividades de formação obrigatória em nível de formação instrumental e de natureza prática – 840 horas/aulas.

Disciplinas	C/H	%
Fundamentos da Gestão Organizacional	60 h	2
Marketing de Serviços	60 h	2
Economia	120 h	4
Matemática Financeira	120 h	4
Métodos Quantitativos	60 h	2
Métodos Quantitativos Aplicados a Contabilidade	60 h	2
Ética Geral e Profissional	60 h	2
Comunicação Empresarial Aplicada a Contabilidade	60 h	2
Sociologia	60 h	2
Direito Empresarial	60 h	2
Direito do Trabalho	60 h	2
Sistemas de Informações Gerenciais	60 h	2
TOTAL	840 h	28

5.2 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Conhecimento de formação profissional em nível básico e específico – 1.500 horas/aulas.

Disciplinas	C/H	%
Contabilidade Introdutória	120 h	4
Contabilidade Intermediária	120 h	4
Contabilidade Avançada	120 h	4
Contabilidade Social e Ambiental	60 h	2
Contabilidade de Custos	60 h	2
Análise de Custos	60 h	2
Análise das Demonstrações Contábeis	60 h	2
Finanças Corporativas	60 h	2
Mercado de Capitais	60 h	2
Contabilidade Tributária	120 h	4
Teoria da Contabilidade	60 h	2
Teoria Avançada da Contabilidade	60 h	2
Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	60 h	2
Contabilidade e Auditoria Governamental	120 h	4
Auditoria	120 h	4
Laboratório de Práticas Contábeis	60 h	2
Planejamento Estratégico e Orçamento	60 h	2
Controladoria	60 h	2
Perícia Contábil	60 h	2
TOTAL	1.500 h	50

5.3 CONTEÚDOS DE FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA

Conhecimento de formação geral teórico-prático, de natureza humanística e social - 660 horas/aulas.

Disciplinas	C/H	%
Metodologia da Pesquisa I	60 h	2
Metodologia da Pesquisa II	60 h	2
Projeto Técnico	120 h	4
Estágio Supervisionado	180 h	6
Atividades Complementares/Formativas (regulamento anexo)	120 h	4
Disciplinas Optativas*	120 h	4
TOTAL	660 h	22

* As disciplinas optativas, cada uma com carga horária de 30 (trinta) horas/aulas, são as seguintes:

- Plano de Negócios;
- Finanças Pessoais;
- Empreendedorismo;
- Harmonização Contábil;
- Contabilidade do Agronegócio;
- Contabilidade das Instituições Financeiras;
- Contabilidade do Terceiro Setor;
- Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS.

5.4 SÍNTESE DO ELENCO DAS DISCIPLINAS

Disciplinas	C/H	%
I – FORMAÇÃO BÁSICA	840 h	28
II – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	1.500 h	50
III – FORMAÇÃO TEÓRICO-PRÁTICA	660 h	22
CARGA HORÁRIA TOTAL DO CURSO	3.000 h	100

5.5 PLANO DE ADAPTAÇÃO CURRICULAR

O Colegiado do curso de Ciências Contábeis, tendo em vista a reformulação do projeto político-pedagógico, conforme está estabelecido na **Resolução nº 30/90 – CEPE**, e a consequente extinção gradativa do currículo anterior, que estabelece adaptação curricular dos alunos em circunstâncias especiais, resolve estabelecer as seguintes normas:

1 – Os alunos que ingressarem no ano letivo de 2012, cumprirão o Currículo Pleno do Curso fixado pela presente Resolução.

2 – Os alunos que optarem pelo novo currículo ou forem nele enquadrados quando de seu retorno à vida escolar, terão seus créditos adaptados a esta Resolução, como segue:

- para as disciplinas já cursadas no regime anterior (Resolução nº 42/07 – CEPE e Portaria nº 051/09 - CEPE) serão concedidos créditos por equivalência, no que couber, conforme abaixo especificado;
- as disciplinas já cursadas, mas para as quais não haja previsão de equivalência e não façam parte do novo currículo, serão consideradas como eletivas, enriquecendo o currículo do aluno;
- em resumo, o aluno alcançado pelo novo currículo somente poderá concluir o curso com base nesta Resolução, cursando as disciplinas ou optando pela equivalência, podendo compor no seu histórico escolar outras disciplinas consideradas como eletivas.

Para efeito de adaptação curricular, poderão ser concedidas as seguintes equivalências de disciplinas:

Disciplinas Cursadas no Currículo Anterior			Disciplinas equivalentes no Currículo Atual		
Código	Disciplina	C.H.	Código	Disciplina	C.H.
SA406	Administração B	120	SA407	Fundamentos da Gestão Organizacional	60
			SAXXX	Marketing de Serviços	60
SC434	Semiótica Aplicada ao Sistema de Informação Contábil	60	SCXXX	Comunicação Empresarial Aplicada à Contabilidade	60
SIN401	Tópicos Especiais de Metodologia da Pesquisa em Informação	60	SCXXX	Metodologia da Pesquisa I	60
			SCXXX	Metodologia da Pesquisa II (EAD)	60
SE459	Economia	120	SEXXX	Economia	120
SC402	Contabilidade Básica	120	SCXXX	Contabilidade Introdutória	120
SC414	Matemática Financeira	120	SCXXX	Matemática Financeira	120
CE003	Estatística – semestral	60	SCXXX	Métodos Quantitativos	60
			SCXXX	Métodos Quantitativos Aplicados à Contabilidade	60
SC415	Contabilidade Empresarial	120	SCXXX	Contabilidade Intermediária	120
SC416	Contabilidade Pública	120	SCXXX	Contabilidade e Auditoria Governamental	120
CI228	Laboratório de Informática I – semestral	60			
SIN086	Tecnologia da Informação – semestral	60			
HC190	Sociologia e Sociedade Contemporânea – semestral	60	HCXXX	Sociologia	60
DV042	Direito Comercial - semestral	60	DVXXX	Direito Empresarial	60
DV043	Direito do Trabalho - semestral	60	DVXXX	Direito do Trabalho	60
SC440	Contabilidade Societária	120	SCXXX	Contabilidade Avançada	120
SC439	Contabilidade Tributária	120	SCXXX	Contabilidade Tributária	120
			SCXXX	Contabilidade de Custos	60
SC418	Contabilidade e Análise de Custos	120	SCXXX	Análise de Custos	60
			SCXXX	Finanças Corporativas	60
SC428	Finanças Corporativas e Mercado de Capitais	120	SCXXX	Mercado de capitais	60
			SCXXX	Sistemas de Informações Gerenciais	60
SC435	Análise das Demonstrações Contábeis	120	SCXXX	Análise das Demonstrações Contábeis	60
SIN087	Introdução à Gestão do Conhecimento	60			
SC020	Estágio Supervisionado I – semestral	90	SCXXX	Projeto Técnico	120
SC210	Contabilidade Internacional – semestral	60			
SC209	Ética Geral e Profissional – semestral	60	SCXXX	Ética Geral e Profissional	60
SC211	Perícia Contábil – semestral	60	SCXXX	Perícia Contábil	60
SC208	Teoria da Contabilidade – semestral	60	SCXXX	Teoria da Contabilidade	60
			SCXXX	Teoria Avançada da Contabilidade	60
			SCXXX	Contabilidade Social e Ambiental	60
SC419	Tópicos Específicos da Contabilidade	120	SCXXX	Tópicos Contemporâneos de Contabilidade	60
SC420	Contabilidade Gerencial	120			
SC426	Controladoria	60	SCXXX	Controladoria	60
SC433	Estágio Supervisionado II	180	SCXXX	Estágio Supervisionado	180
SC436	Auditoria das Demonstrações Contábeis	120	SCXXX	Auditoria	120
			SCXXX	Planejamento Estratégico e Orçamento	60
			SCXXX	Laboratório de Práticas Contábeis	60
SC437	Seminários Avançados	90			
SC023	Contabilidade Ambiental	30			
SC024	Plano de Negócios Aplicados à Contabilidade (optativa)	30	SCXXX	Plano de Negócios (optativa)	30
			SCXXX	Finanças Pessoais (optativa)	30
			SCXXX	Empreendedorismo (optativa)	30
			SCXXX	Harmonização Contábil (optativa)	30
			SCXXX	Contabilidade do Agronegócio (optativa)	30
			SCXXX	Contabilidade das Instituições Financeiras (optativa)	30
			SCXXX	Contabilidade do Terceiro Setor (optativa)	30
ET082	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (optativa)	30	ET082	Comunicação em Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS (optativa)	30

5.6 FORMAS DE AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM

A avaliação do processo de ensino e aprendizagem, no curso de Ciências Contábeis, segue os padrões normatizados pela Resolução CEPE nº 37/97, mais especificamente o disposto no Capítulo X, Artigos 92 a 109.

Assim, além da avaliação quantitativa do desempenho dos estudantes, deve ser realizada, sistematicamente, uma avaliação qualitativa que leve em consideração aspectos essenciais para sua formação profissional e que possibilite a identificação de situações excepcionais, como baixo aproveitamento em determinadas disciplinas e/ou índices elevados de reprovação, por exemplo, visando a sua recuperação.

A análise das situações especiais em relação a dificuldades de aprendizado dos estudantes, cabe ao Núcleo de Orientação Acadêmica - NOA, vinculado à Coordenação do Curso e que é formado por professores do Departamento de Ciências Contábeis, membros do Colegiado, nomeados através de Portaria.

O NOA tem por objetivo principal, portanto, acompanhar e orientar a vida acadêmica dos estudantes de Ciências Contábeis, tendo em vista:

- a) Reduzir o número de reprovações;
- b) Aumentar o Índice de Rendimento Acadêmico (IRA) dos estudantes;
- c) Dar orientação acadêmica no que concerne aos direitos e deveres constantes do Estatuto e Regimento da Universidade Federal do Paraná e da Resolução CEPE nº 37/97; compreensão do currículo e planejamento para integrá-lo de acordo com as necessidades de cada estudante;
- d) Levantar dados junto aos professores do curso sobre as principais deficiências dos estudantes, no que se refere a assimilação e aproveitamento dos conhecimentos necessários, para melhorar o desempenho nas disciplinas e no curso;
- e) Organizar os conteúdos e atividades integrantes da matriz curricular;
- f) Promover a interação professor-aluno, através do sistema de monitoramento docente;
- g) Fortalecer a imagem da profissão e do profissional da Contabilidade perante os estudantes, a partir do início do curso, por meio de debates, palestras, seminários e outras atividades, com profissionais das ciências contábeis que atuam em diferentes áreas da sociedade.

Além dos dados e informações referentes ao comportamento e desempenho dos estudantes, como notas, número de reprovações por nota e por frequência, número de cancelamentos e de trancamentos de matrículas, são solicitadas aos professores que ministram disciplinas no curso, informações sobre as principais dificuldades e deficiências dos estudantes quanto ao conteúdo ministrado.

A Coordenação do Curso receberá todas as demandas do NOA, agendando reuniões, quando problemas e/ou conflitos forem relevantes, por solicitação dos professores integrantes do Núcleo ou pelos estudantes.

Se as demandas não puderem ser solucionadas pelo NOA ou pela coordenação do curso, o Colegiado do Curso é convocado para deliberar.

5.7 ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO

Os programas das disciplinas estão atualizados, dentro das necessidades da formação profissional e mantêm o padrão de aprendizado exigido. Os conteúdos e a bibliografia são revisados periodicamente, de forma a contemplar a dinâmica das

mudanças ocorridas no sistema de educação e no mundo do trabalho, pelas novas literaturas editadas.

Dentre as metodologias de ensino adotadas pelos docentes estão aulas expositivas, estudos de casos, exercícios práticos, seminários, trabalhos em equipe e ensino dirigido, de modo a tornar as aulas motivadoras e produtivas.

São consideradas atividades complementares na formação dos alunos a iniciação à pesquisa, os cursos de atualização e extensão, a participação em congressos, palestras e seminários, as publicações de artigos e participação no PET e a monitoria, conforme definido no regulamento das atividades formativas.

5.8 PÓS-GRADUAÇÃO - CURSOS DE MESTRADO E DE ESPECIALIZAÇÃO

O processo de integração curricular da graduação vislumbrando o projeto político pedagógico, na sua concepção contempla a inserção indispensável dos alunos, na formação continuada buscando incentivar a pesquisa e a qualificação como prolongamento da atividade de ensino.

O Curso de Ciências Contábeis disponibiliza aos egressos o Curso de Mestrado na área. Esta oportunidade foi consolidada a partir da aprovação do programa pela CAPES, em dezembro de 2005, com a integração e criação de um centro de pesquisa como referência do Estado do Paraná para todos que pretendam continuar na carreira docente ou realizar suas aspirações profissionais.

Os cursos de especialização ofertados e ministrados pelos professores do Departamento, trazem benefícios aos estudantes pela melhoria da qualidade do ensino, via transferência do conhecimento dos docentes, além de propiciarem a continuidade do aperfeiçoamento dos egressos do curso. Com base no desempenho acadêmico o Departamento de Ciências Contábeis, oferece bolsas de estudos gratuita aos melhores alunos da graduação, que podem se inscrever em um dos quatro cursos existentes, sendo uma bolsa por curso.

A concepção dos cursos de pós-graduação “*lato sensu*”, na modalidade especialização integrada e/ou subsequente à graduação, de acordo com o surgimento das diferentes manifestações da Contabilidade, com a inserção dos indispensáveis domínios da atividade atuarial, e de aperfeiçoamento, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

O Departamento oferece cursos de especialização nas áreas de Contabilidade e Finanças, Controladoria, Gestão de Negócios e MBA – Auditoria Integral e outros dependendo do interesse da comunidade interna e externa, como estratégia norteadora das ações.

5.8.1 LINHAS DE PESQUISAS

As linhas de pesquisas que fazem parte do Curso “*stricto sensu*” são as seguintes:

- Finanças Corporativas
- Contabilidade Gerencial

Cabe destacar que com a implantação do Programa de Mestrado, em Ciências Contábeis, fortaleceu o desenvolvimento das atividades de pesquisa do curso, dando maior visibilidade as atividades, com o envolvimento dos docentes e discentes de

forma efetiva, para apresentação e publicação de livros e vários artigos em congressos e seminários.

Busca-se permanentemente incentivar à pesquisa, como atividade de ensino da graduação proporcionando metas para a iniciação científica.

5.9 EDUCAÇÃO CONTINUADA

O profissional da contabilidade necessita de aperfeiçoamento constante. As condições ambientais, no âmbito legal, institucional, econômico e social, mudam rapidamente, exigindo das organizações maior agilidade e capacidade de adaptação. Consequentemente, dos profissionais da contabilidade também são exigidos tais requisitos, isto é, atualização e adaptabilidade para enfrentar as novas situações.

Dentro desta perspectiva o Departamento de Ciências Contábeis tem se posicionado de forma pró-ativa e empreendedora na busca da criação de cursos de extensão, capacitação, especialização e mestrado para atender as constantes demandas reivindicadas pela sociedade.

5.10 CORPO DOCENTE DO CURSO

O corpo docente do Departamento de Ciências Contábeis, elencado a seguir, é formado por mestres (10) e doutores (11) que buscam o máximo de qualificação possível dentro da realidade e das possibilidades da instituição.

NOME	TITULAÇÃO
Ademir Clemente	Doutor
Antonio César Pitela	Mestre
Ariel Santos de Albuquerque	Mestre
Blênio César Severo Peixe	Doutor
Celso da Rosa Filho	Mestre
Eluiz Maria Miqueletto	Mestre
Jackson Ciro Sandrini	Mestre
Lauro Brito de Almeida	Doutor
Luciano Marcio Scherer	Doutor
Luiz Carlos de Souza	Mestre
Luiz Panhoca	Doutor
Luiz Rogério Farias	Mestre
Márcia Maria dos Santos Bortolucci Espejo	Doutora
Mauro Halfeld Ferrari Alves	Doutor
Mayla Cristina Costa	Doutora
Moacir José Soares	Mestre
Moisés Prates Silveira	Mestre
Romualdo Douglas Colauto	Doutor
Simone Voese	Doutora
Vicente Pacheco	Doutor
Wesley Souza do Nascimento	Mestre

A dedicação exclusiva dos docentes à UFPR é importante para a vida acadêmica, entretanto a vivência profissional em empresas e consultorias traz benefícios práticos aos estudantes.

A preocupação primeira dos docentes deve ser focada na formação qualitativa dos alunos, sem esquecer da obrigação complementar, não menos importante, de ser um pesquisador, produzir artigos técnicos, material didático e pesquisas, envolvendo inclusive os alunos.

Possuir características pessoais de liderança, ser ético, criterioso, dedicado, envolvido com o curso, atualizado, crítico, estudioso e exemplo a ser seguido pelos alunos e docentes.

Ter postura de vanguarda em relação aos problemas do curso e do Departamento, ser participativo, cooperativo, comunicativo e enfático.

Avaliar com maleabilidade: as questões devem ser relevantes, usar o bom senso, decidir sempre avaliando o essencial e não o secundário.

Ao ensinar, preocupar-se com o aprendizado do aluno, ser agente integrador e transformador no relacionamento professor-aluno e aluno-professor, ser justo nas avaliações, compreender o aluno em suas dificuldades e atender as justas reivindicações.

6 CONCEPÇÃO E COMPOSIÇÃO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O Projeto Político Pedagógico do curso, define a concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado (art. 2º, parágrafo 1º, itens V e X, art. 5º, item III e art. 7º, parágrafos 1º, 2º e 3º, da Resolução nº 6-CNE, de 10 de março de 2004, revogada pela Resolução nº 10-CNE, de 10 de dezembro de 2004) como conteúdo de formação teórico-prático, portanto de natureza teórico-prática para inserção dos alunos na realização do estágio, com condições definidas e estabelecidas no respectivo regulamento de cada IES.

6.1 JUSTIFICATIVA DO ESTÁGIO

Fundamenta-se a disciplina de Estágio Curricular Supervisionado (art. 7º, parágrafos 1º, 2º e 3º, da Resolução nº 6-CNE, de 10 de março de 2004, revogada pela Resolução nº 10-CNE, de 10 de dezembro de 2004), como um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada IES, por seus Colegiados Acadêmicos aprovar esta atividade obrigatória, de natureza teórico-prática, indispensável à formação do Bacharel em Ciências Contábeis.

6.2 DEFINIÇÃO E OBJETIVOS DO ESTÁGIO

Estágio Curricular Supervisionado se constitui numa atividade de aprendizagem de caráter eminentemente didático-pedagógico, teórico-prática e formação-profissional com o propósito de oportunizar:

- o desenvolvimento teórico-prático interdisciplinar e multidisciplinar para integração de todos os conteúdos do curso;
- o relacionamento dinâmico das teorias e práticas desenvolvidas ao longo das atividades de ensino;
- a promoção à iniciação da pesquisa, ensino e extensão;
- o desenvolvimento da experiência acadêmico-profissional orientada para realização, de um trabalho teórico-prático competente e de fundamental importância para orientar atuação na sua futura área de trabalho; e
- aquisição de vivência profissional e ética.

6.3 ESTRUTURA DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO CURRICULAR

O estágio supervisionado do Curso de Ciências Contábeis é disciplina obrigatória e visa oferecer aos estudantes complementação teórica, prática e profissional, com carga horária total de 180 (cento e oitenta) horas. O estágio supervisionado está vinculado à disciplina de Projeto Técnico, ofertada no 3º ano, cujo objetivo é subsidiar o desenvolvimento das práticas requeridas ao profissional de Contabilidade, através da fundamentação teórica dos temas a serem abordados.

O pré-requisito para a realização do estágio supervisionado é a disciplina de Projeto Técnico.

6.4 CAMPO DE ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO

Serão considerados locais adequados para a realização do Estágio Supervisionado, aqueles que tiverem a prévia aprovação da Comissão de Orientação de Estágio - COE, considerando-se além da disponibilidade docente, a localização, materiais, equipamentos, laboratórios, tudo de conformidade com o regulamento do Estágio Supervisionado, alinhado com o Projeto Político-Pedagógico do Curso.

6.5 ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO - REGULAMENTADO PELO COLEGIADO DO CURSO

O Estágio Curricular Supervisionado está regulamentado como disciplina do Curso de Ciências Contábeis pela Comissão Organizadora do Estágio - COE e aprovados pelo Colegiado do Curso, com todos os quesitos e critérios para seu planejamento, execução, controle e avaliação, totalizando a carga horária de 180 (cento e oitenta) horas-aula.

7 INFRA-ESTRUTURA FÍSICA

O Departamento de Ciências Contábeis possui uma infra-estrutura invejável para os padrões de uma Universidade Pública, fruto da iniciativa empreendedora e inovadora dos professores que ministram aulas na pós-graduação *“lato sensu”*, conseguindo recursos suficientes para investir prioritariamente no curso de Graduação.

Possui laboratórios de informática próprios, funcionando durante os três períodos e disponibiliza softwares para edição de textos, planilhas de cálculo, bancos de dados e softwares específicos para a área das Ciências Contábeis. Conta também com mais 3 (três) laboratórios do SCSA.

Além disso, o prédio do Setor de Ciências Sociais Aplicadas oferece boas condições de acessibilidade para portadores de necessidades especiais, como rampas e elevador.

8 BIBLIOTECA DO SETOR DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

A Biblioteca não é só um espaço físico que hoje armazena livros, mas sim, um Sistema de Informação que permite acesso a qualquer biblioteca do mundo, dentro de uma concepção eletrônica moderna, como exemplo, o uso da Internet. Está equipada com videoteca, salas para estudo individual ou em grupo, terminais de acesso e ampla estrutura física.

O curso adota uma política de atualização de toda a bibliografia utilizada nas disciplinas, como meta e definiu que para cada bibliografia básica indicada por disciplina existe um livro para cada quatro alunos. Livros estes adquiridos no início do ano letivo ou semestre considerando a indicação da bibliografia básica a ser adotada pelo professor da respectiva disciplina.

Os recursos necessários para cumprir esta meta/programa de atualização bibliográfica são oriundos da fonte em grande parte dos cursos de especializações pagas.

O horário de atendimento aos alunos é das 08h30 as 21h45, também aos sábados pela manhã.

Destaca-se a integração do Sistema de Bibliotecas (SIBI) da Universidade Federal do Paraná, que é constituída por uma sede administrativa, treze bibliotecas universitárias e uma biblioteca de ensino médio. Das treze bibliotecas universitárias, nove estão localizadas nos campi de Curitiba e três estão localizadas em outros municípios do estado do Paraná (Palotina, Paranaguá e Pontal do Paraná).

9 ENVOLVIMENTO COM A COMUNIDADE

O Curso de Ciências Contábeis mantém convênios com empresas, públicas e privadas, através da Coordenação Geral de Estágio da UFPR, com o objetivo de possibilitar aos estudantes o acesso às organizações e ao mercado de trabalho, de maneira que possam aplicar os conhecimentos adquiridos na integralização curricular do curso.

ANEXO 2 - Resolução CNE/CES 10, de 16 de Dezembro de 2004

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR

RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004 (*) (**)¹

Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições, conferidas pelo art. 9º, § 2º, alínea “c”, da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e tendo em vista as diretrizes e os princípios fixados pelos Pareceres CNE/CES 776, de 3/12/97, CNE/CES 583, de 4/4/2001, CNE/CES 67, de 11/3/2003, bem como o Parecer CNE/CES 289, de 6/11/2003, alterado pelo Parecer CNE/CES 269, de 16/09/2004, todos homologados pelo Ministro da Educação, resolve:

Art. 1º A presente Resolução institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, a serem observadas pelas Instituições de Educação Superior.

Art. 2º As Instituições de Educação Superior deverão estabelecer a organização curricular para cursos de Ciências Contábeis por meio de Projeto Pedagógico, com descrição dos seguintes aspectos:

- I - perfil profissional esperado para o formando, em termos de competências e habilidades;
- II – componentes curriculares integrantes;
- III - sistemas de avaliação do estudante e do curso;
- IV - estágio curricular supervisionado;
- V - atividades complementares;
- VI – monografia, projeto de iniciação científica ou projeto de atividade – como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) – como componente opcional da instituição;
- VII - regime acadêmico de oferta;
- VIII - outros aspectos que tornem consistente o referido Projeto.

§ 1º O Projeto Pedagógico, além da clara concepção do curso de graduação em Ciências Contábeis, com suas peculiaridades, seu currículo pleno e operacionalização, abrangerá, sem prejuízo de outros, os seguintes elementos estruturais:

(*) Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, 28 de dezembro de 2004, Seção 1, p. 15

(**) RETIFICAÇÃO Resolução CNE/CES 10/2004. Diário Oficial da União, Brasília, de 11 de março de 2005, Seção 1, p. 9: Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.

- I - objetivos gerais, contextualizados em relação às suas inserções institucional, política, geográfica e social;
- II - condições objetivas de oferta e a vocação do curso;
- III - cargas horárias das atividades didáticas e para integralização do curso;
- IV - formas de realização da interdisciplinaridade;
- V - modos de integração entre teoria e prática;
- VI - formas de avaliação do ensino e da aprendizagem;
- VII - modos da integração entre graduação e pós-graduação, quando houver;
- VIII - incentivo à pesquisa, como necessário prolongamento da atividade de ensino e como instrumento para a iniciação científica;
- IX - concepção e composição das atividades de estágio curricular supervisionado, suas diferentes formas e condições de realização, observado o respectivo regulamento;
- X - concepção e composição das atividades complementares;
- XI - inclusão opcional de trabalho de conclusão de curso (TCC).

§ 2º Projetos Pedagógicos para cursos de graduação em Ciências Contábeis poderão admitir Linhas de Formação Específicas nas diversas áreas da Contabilidade, para melhor atender às demandas institucionais e sociais.

§ 3º Com base no princípio de educação continuada, as IES poderão incluir no Projeto Pedagógico do curso, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, nas respectivas Linhas de Formação e modalidades, de acordo com as efetivas demandas do desempenho profissional.

Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro contabilista seja capacitado a:

- I - compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e financeiras, em âmbito nacional e internacional e nos diferentes modelos de organização;
- II - apresentar pleno domínio das responsabilidades funcionais envolvendo apurações, auditorias, perícias, arbitragens, noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, com a plena utilização de inovações tecnológicas;
- III - revelar capacidade crítico-analítica de avaliação, quanto às implicações organizacionais com o advento da tecnologia da informação.

Art. 4º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve possibilitar formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - utilizar adequadamente a terminologia e a linguagem das Ciências Contábeis e Atuariais;
- II - demonstrar visão sistêmica e interdisciplinar da atividade contábil;
- III - elaborar pareceres e relatórios que contribuam para o desempenho eficiente e eficaz de seus usuários, quaisquer que sejam os modelos organizacionais;
- IV - aplicar adequadamente a legislação inerente às funções contábeis;
- V - desenvolver, com motivação e através de permanente articulação, a liderança entre equipes multidisciplinares para a captação de insumos necessários aos controles técnicos, à geração e disseminação de informações contábeis, com reconhecido nível de precisão;

VI - exercer suas responsabilidades com o expressivo domínio das funções contábeis, incluindo noções de atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais e governamentais, que viabilizem aos agentes econômicos e aos administradores de qualquer segmento produtivo ou institucional o pleno cumprimento de seus encargos quanto ao gerenciamento, aos controles e à prestação de contas de sua gestão perante à sociedade, gerando também informações para a tomada de decisão, organização de atitudes e construção de valores orientados para a cidadania;

VII - desenvolver, analisar e implantar sistemas de informação contábil e de controle gerencial, revelando capacidade crítico analítica para avaliar as implicações organizacionais com a tecnologia da informação;

VIII - exercer com ética e proficiência as atribuições e prerrogativas que lhe são prescritas através da legislação específica, revelando domínios adequados aos diferentes modelos organizacionais.

Art. 5º Os cursos de graduação em Ciências Contábeis, bacharelado, deverão contemplar, em seus projetos pedagógicos e em sua organização curricular, conteúdos que revelem conhecimento do cenário econômico e financeiro, nacional e internacional, de forma a proporcionar a harmonização das normas e padrões internacionais de contabilidade, em conformidade com a formação exigida pela Organização Mundial do Comércio e pelas peculiaridades das organizações governamentais, observado o perfil definido para o formando e que atendam aos seguintes campos interligados de formação:

I - conteúdos de Formação Básica: estudos relacionados com outras áreas do conhecimento, sobretudo Administração, Economia, Direito, Métodos Quantitativos, Matemática e Estatística;

II - conteúdos de Formação Profissional: estudos específicos atinentes às Teorias da Contabilidade, incluindo as noções das atividades atuariais e de quantificações de informações financeiras, patrimoniais, governamentais e não-governamentais, de auditorias, perícias, arbitragens e controladoria, com suas aplicações peculiares ao setor público e privado;

III - conteúdos de Formação Teórico-Prática: Estágio Curricular Supervisionado, Atividades Complementares, Estudos Independentes, Conteúdos Optativos, Prática em Laboratório de Informática utilizando *softwares* atualizados para Contabilidade.

Art. 6º A organização curricular do curso de graduação em Ciências Contábeis estabelecerá, expressamente, as condições para a sua efetiva conclusão e integralização curricular, de acordo com os seguintes regimes acadêmicos que as Instituições de Ensino Superior adotarem: regime seriado anual; regime seriado semestral; sistema de créditos com matrícula por disciplina ou por módulos acadêmicos, com a adoção de pré-requisitos, atendido o disposto nesta Resolução.

Art. 7º O Estágio Curricular Supervisionado é um componente curricular direcionado para a consolidação dos desempenhos profissionais desejados, inerentes ao perfil do formando, devendo cada instituição, por seus Colegiados Superiores Acadêmicos, aprovar o correspondente regulamento, com suas diferentes modalidades de operacionalização.

§ 1º O estágio de que trata este artigo poderá ser realizado na própria instituição de ensino, mediante laboratórios que congreguem as diversas ordens práticas correspondentes aos diferentes pensamentos das Ciências Contábeis e desde que sejam estruturados e operacionalizados de acordo com regulamentação própria, aprovada pelo conselho superior acadêmico competente, na instituição.

§ 2º As atividades de estágio poderão ser reprogramadas e reorientadas de acordo com os resultados teórico-práticos gradualmente revelados pelo aluno, até que os responsáveis pelo estágio curricular possam considerá-lo concluído, resguardando, como padrão de qualidade, os domínios indispensáveis ao exercício da profissão.

§ 3º Optando a instituição por incluir no currículo do curso de graduação em Ciências Contábeis o Estágio Supervisionado de que trata este artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, observado o disposto no parágrafo precedente.

Art. 8º As Atividades Complementares são componentes curriculares que possibilitam o reconhecimento, por avaliação, de habilidades, conhecimentos e competências do aluno, inclusive adquiridas fora do ambiente escolar, abrangendo a prática de estudos e atividades independentes, transversais, opcionais, de interdisciplinaridade, especialmente nas relações com o mundo do trabalho e com as ações de extensão junto à comunidade.

Parágrafo único. As Atividades Complementares devem constituir-se de componentes curriculares enriquecedores e implementadores do próprio perfil do formando, sem que se confundam com estágio curricular supervisionado.

Art. 9º O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) é um componente curricular opcional da instituição que, se o adotar, poderá ser desenvolvido nas modalidades de monografia, projeto de iniciação científica ou projetos de atividades centrados em áreas teórico-práticas e de formação profissional relacionadas com o curso.

Parágrafo único. Optando a Instituição por incluir Trabalho de Conclusão de Curso - TCC, nas modalidades referidas no *caput* deste artigo, deverá emitir regulamentação própria, aprovada pelo seu Conselho Superior Acadêmico, contendo, obrigatoriamente, critérios, procedimentos e mecanismos de avaliação, além das diretrizes técnicas relacionadas à sua elaboração.

Art.10. A duração e a carga horária dos cursos de graduação, bacharelados, serão estabelecidas em Resolução da Câmara de Educação Superior.

Art.11. As Diretrizes Curriculares Nacionais desta Resolução deverão ser implantadas pelas Instituições de Educação Superior, obrigatoriamente, no prazo máximo de dois anos, aos alunos ingressantes, a partir da publicação desta.

Parágrafo único. As IES poderão optar pela aplicação das Diretrizes Curriculares Nacionais aos demais alunos do período ou ano subsequente à publicação desta.

Art. 12. Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogando-se a Resolução CNE/CES nº 6, de 10 de março de 2004, e demais disposições em contrário.

Edson de Oliveira Nunes
Presidente da Câmara de Educação Superior

**CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO
CAMARA DE EDUCAÇÃO SUPEIOR**

RETIFICAÇÃO()**

Na RESOLUÇÃO CNE/CES 10, DE 16 DE DEZEMBRO DE 2004, publicada no Diário Oficial da União de 28/12/2004, Seção 1, página 15, “onde se lê: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTABILISTA”, leia-se: “Art. 3º O curso de graduação em Ciências Contábeis deve ensejar condições para que o futuro CONTADOR”.